

educación & pedagogía



UNA HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA

VIEJAS Y NUEVAS IDEAS
EN EDUCACIÓN

Carlos Fernando Díaz Pinto

Editorial  **Popular**  **Alfaomega**

Una historia de la pedagogía

Viejas y nuevas ideas en educación

Carlos Fernando Díaz Pinto

 Alfaomega

Editorial  opular

ALFAOMEGA**Empresas del Grupo****COLOMBIA**

Alfaomega Colombiana S.A.
Calle 62 No.20-46 esquina, Bogotá
tel. (57-1) 746 0102
cliente@alfaomegacolombiana.com

MÉXICO

Alfaomega Grupo Editor S.A. de C.V.
Calle Doctor Olvera N° 74, Colonia Doctores,
Delegación Cuauhtémoc Ciudad de México
C.P. 06720 • tel. (52-55) 5089 7740
Fax (52-55) 5575 2420 - 5575 2420
Sin costo 01-800-020-4396
libreriapitagoras@alfaomega.com.mx

ARGENTINA

Alfaomega Grupo Editor Argentino S.A.
Paraguay 1307 P.B. of. 11, Buenos Aires
tel. / Fax (54-11) 4811 7183 / 8352 / 0887
ventas@alfaomegaeditor.com.ar

CHILE

Alfaomega Grupo Editor S.A.
Dr. Manuel Barros Borgoño 21 Providencia, Santiago
tel. (56-2) 235 4248 • Fax (56-2) 235 5786
agechile@alfaomega.cl
www.alfaomega.com.co

EDITORIAL POPULAR

C/ Doctor Esquerdo, 173. 6.ª Izqda. 28007 Madrid
Tel: 91 409 35 73 Fax: 91 573 41 73
popular@editorialpopular.com
www.editorialpopular.com

Una historia de la pedagogía, viejas y nuevas ideas en
educación

Bogotá, Junio de 2016

© Alfaomega Colombiana S.A.
© Editorial Popular, Madrid, 2009

Derechos reservados. Esta publicación no puede ser
reproducida total ni parcialmente. No puede ser registrada
por un sistema de recuperación de información, en ninguna
forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico,
electrónico, magnético, electroóptico, fotocopia o cualquier
otro, sin el previo permiso escrito de la editorial.

Portada: Ana Paula Santander

ISBN: 978-958-778-173-1

Impreso en Colombia
Printed and made in Colombia

Un pueblo ilustrado confía sus intereses a hombres instruidos, pero un pueblo ignorante se convierte necesariamente en víctima de los bribones que, ya sea que los adulen, ya sea que los opriman, le hacen instrumento de sus proyectos y víctima de sus intereses personales.

Condorcet

Índice

Prólogo | 11

Introducción | 13

Capítulo 1

La escuela durante los siglos XII al XIV | 17

1. La Iglesia y la educación feudal | 17
2. El proceso de cambio y la educación en los gremios | 28

Capítulo 2

La escuela del periodo humanista-renacentista | 31

1. El humanismo y la educación | 31
2. La pedagogía cristiana de la Contrarreforma | 36

2.1 San Ignacio de Loyola (1491–1556) | 36

2.2 San José de Calasanz (1557–1648) | 39

2.3 San Juan Bautista de La Salle. (1651–1719) | 41

3. La pedagogía cristiana de la Reforma | 47

3.1 Juan Amos Comenio (1592–1670) | 47

4. La pedagogía de la naciente burguesía | 57

4.1 John Locke (1632–1704) | 57

Capítulo 3

La escuela en el siglo XVIII | 63

1. La educación en el Siglo de las Luces | 63

1.1 Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) | 66

1.2 Claudio Adrián Helvecio (1715–1771) | 68

1.3 Denis Diderot (1743–1784) | 69

1.4 Immanuel Kant (1724–1804) | 70

2. Propuestas de organización escolar en la Revolución Francesa | 72

2.1 Louis-René de la Chalotais (1701–1785) | 73

2.2 Anne Robert Jacques Turgot (1727–1781) | 73

2.3 Marie-Jean Antoine Caridat de Condorcet (1743–1794) | 73

2.4 Louis Michel de Lepellier (1760–1793) | 76

Capítulo 4

La pedagogía en el siglo XIX | 79

1. Las ideas socialista utópicas y románticas en la pedagogía | 88

1.1 Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) | 88

1.2 Johann Friedrich Herbart (1776–1841) | 98

1.3 Adolph Diesterweg (1790–1866) | 106

1.4 Augusto Guillermo Friedrich Fröbel (1782–1852) | 112

Capítulo 5

La escuela en la primera mitad del siglo XX | 117

1. La Escuela Nueva o Activa | 118

2. La Escuela Anarquista, Libertaria o Antiautoritaria | 132

2.1 Francisco Ferrer i Guardia (1859–1909) | 134

2.2 Alexander Sutherland Neill (1883–1973) | 146

3. La pedagogía socialista | 154

- 3.1. La Revolución Rusa | 154
- 3.2 Lev Semenovich Vigotski (1896–1934) | 160
- 3.3 Antón Makarenko (1888–1939) | 175
- 3.4 Célestin Freinet (1896–1966) | 186

Capítulo 6

La educación en la segunda mitad del siglo xx | 197

1. La tecnología educativa | 201

- 1.1 La enseñanza programada y la tecnología educativa | 206

2. La psicología cognitiva | 210

- 2.1 Psicología genética: Jean Piaget | 216
- 2.2 Jerome Bruner | 221
- 2.3 David Ausubel | 225

3. La pedagogía liberadora | 228

- 3.1 Paulo Freire (1921–1997) | 228

4. El postmodernismo y la educación | 235

5. El constructivismo | 241

Prólogo

Milton Molano Camargo

Hace aproximadamente un año que Carlos me pidió revisar un proyecto que estaba terminando acerca de una historia de las ideas pedagógicas. Acepté con gusto, en primer lugar por el vínculo de amistad que hemos construido, en el marco de una investigación compartida, y en segundo lugar, porque después de varios años trabajando como profesor de filosofía de la educación y pedagogía, me parecía interesante evaluar las posibilidades de un material que pudiera ser usado en este tipo de espacios académicos.

Así fue que pasé la Semana Santa del año 2008, en la muy agradable tarea de leer un excelente material sobre una perspectiva histórica de las ideas pedagógicas. Por eso, quisiera compartir con los lectores de manera sucinta pero precisa los aspectos que más me atrajeron en esa ocasión y que hoy después de un cuidadoso trabajo de edición me siguen pareciendo lo más valioso de este libro.

Carlos es un intelectual, un hombre apasionado por el estudio, por la lectura, un amigo de los libros, un enamorado del conocimiento, y en la misma medida es un hombre de acción. Su vida ha estado consagrada a la educación en medio de los sectores populares, ha sido un trabajador incansable en la lucha por generar condiciones que transformen las situaciones de inequidad e injusticia en nuestro país a partir de procesos de formación y toma de conciencia. Afirmo con certeza que es un académico comprometido, por eso su escritura tiene un sabor especial, algo que llamaría un “realismo” pedagógico que no se pierde en elucubraciones estériles, pero está lejos de los lugares comunes. Detrás del texto está un pro-

fesor que sabe de la vida en las aulas y en las calles además de tener la suficiente formación para pensarlas con criterio ilustrado. Ese es el tipo de saber que respira este texto.

En ese sentido una de las características del libro es la completitud; abarca con suficiencia los autores, las corrientes y las escuelas y los ofrece con un lenguaje sencillo, ameno y sobre todo sintético, tanto que recorre 8 siglos en menos de cien páginas haciendo gala de una importante economía del lenguaje, tan necesaria para estudiantes y profesores atareados en las complejidades de la cotidianidad que muchas veces dejan poco espacio para lo importante.

Otro aspecto clave para los lectores es que ofrece, en algunos apartados, una perspectiva alternativa a las clasificaciones tradicionales que se han hecho sobre las ideas pedagógicas. En ese sentido es un texto de discusión para ojos más expertos, y una propuesta para mirar “las viejas y nuevas ideas sobre educación” desde otros lugares.

Es destacable su afán por hacer resonar la voz de los autores y por mostrar las distintas interpretaciones que se han hecho en torno a sus ideas. Sin embargo, hay una “desacralización” del mito del héroe solitario como único protagonista, puesto que los pensadores son mirados en la perspectiva del contexto histórico y cultural, sujetos que se constituyen en procesos intersubjetivos y que gestan con otros escuelas de pensamiento, haciendo la historia.

En esa última dirección, ubicar las ideas pedagógicas en los contextos en que surgieron permite entender que las visiones más románticas que hacen apuestas idealistas sobre la educación como la panacea para la transformación del mundo deben ser relativizadas, pero que quitarle todo su potencial revolucionario y su dinámica de esperanza es un grave error que puede invitar a la inacción. Por eso, frente a este aspecto, situarse en el punto medio aristotélico, es una buena lección a la que este libro nos invita de alguna manera.

Carlos dice que ha intentado ser objetivo en la presentación de las ideas; yo creo que afortunadamente no lo logra, y que eso hace que esto no sea un frío manual de historia, sino una toma de posición razonada, pausada, respetuosa, pero firme y vehemente en la defensa de un horizonte de sentido para las prácticas educativas como ejercicio político; ése es en mi criterio el mayor valor de este proyecto.

Finalmente, invito a los lectores a aprovechar este trabajo, a leerlo con mirada crítica y a disfrutar los frutos maduros del esfuerzo de un militante intelectual y humanista colombiano.

Introducción

Este libro hace un recorrido histórico por distintas corrientes pedagógicas que han existido desde finales de la Edad Media europea hasta nuestros días. Es claro que éste no es un libro de historia, es un libro de las ideas, planteamientos, escuelas y corrientes pedagógicas enmarcadas en unos momentos históricos. Muestra cómo las condiciones económicas, sociales, políticas e ideológicas motivan a los grandes pedagogos a escribir lo que escribieron: los hombres existen en medio de sus circunstancias, y en medio de ellas desarrollan su quehacer, sus ideas y opiniones. Estas ideas y opiniones sirven para unos fines o, mejor aún, lo que los pedagogos dicen y hacen es utilizado por otros para sustentar sus posiciones políticas o ideológicas. No hay que separar el planteamiento pedagógico y al autor de las condiciones históricas en que se hace y en las cuales vive.

Al ir presentando, por momentos históricos, cada una de las corrientes pedagógicas, de ninguna manera concibo que una sola de ellas sea la predominante en un momento dado, o que al surgir un planteamiento nuevo las otras desaparezcan o que las mismas se puedan encontrar en forma pura. Por el contrario, creo que la práctica pedagógica, cotidiana, de cada uno de nosotros, está llena de muchas ideas y opiniones sobre pedagogía: algunas veces tenemos en nuestra cabeza concepciones contradictorias. Si esto sucede en la cabeza de los maestros, igual pasa en cada uno de los periodos de la historia: en un mismo periodo conviven, por así decirlo, diversas ideas pedagógicas.

Una de las ideas esbozadas que pretende mostrar este libro es cómo la educación forma parte de la esfera de las ideas en la sociedad, y aquí,

en este terreno, es donde se manifiestan los distintos intereses de las clases sociales y estos entran en pugna. Como se apreciará, una era la educación que se impulsaba por parte de las clases dominantes feudales y otra muy distinta la de la naciente burguesía; unos serán los planteamientos de la burguesía revolucionaria en el siglo XVIII y otros muy diferentes los desarrollados por la misma burguesía después de haber conquistado el poder en los siglos XIX y XX; planteamientos que, a su vez, serán refutados por la escuela socialista y el movimiento anarquista. La pugna es condición del desarrollo, del cambio.

Igualmente, en esta esfera de las ideas pedagógicas, se hacen presentes y se entremezclan las distintas corrientes tanto filosóficas como psicológicas: en gran parte de las corrientes pedagógicas y didácticas se hace presente un sustrato filosófico y psicológico del que se nutren. Por esto mismo, en este libro se hace referencia a los diferentes planteamientos pedagógicos, a su desarrollo dentro del periodo histórico anteriormente enmarcado, a la vez que pretende hacer un esfuerzo por dejar claro cuál es el fundamento filosófico y psicológico del que se nutren cada uno de ellos. De esta manera, se demostrará cómo la educación no es neutra. Por el contrario, la educación responde a unos intereses políticos y económicos. De ahí que sea pertinente resaltar, en algunos autores, cómo ellos entendieron la relación educación y política, y cuál fue su participación o posición política en la sociedad en la cual se desarrollaron.

A través de este libro busco presentar a ustedes una forma de ubicar a los autores en una corriente o escuela. Sé que esto puede llegar a ser motivo de discusión por parte de muchos docentes. Este criterio de organización es contrario a lo que hoy en día plantean algunos investigadores. Por ejemplo, dicen que Vigotsky forma parte de la corriente cognoscitivista, y que es uno de los precursores del constructivismo; y otros sostienen que Celestin Freinet forma parte de la Escuela Nueva o Activa. Según lo planteado en este libro, se apreciará cómo estos autores forman parte de la llamada pedagogía socialista o marxista.

Igualmente, he de aclarar que he realizado un esfuerzo por presentar las ideas tal cual como las expresó cada uno de sus protagonistas, siguiendo los textos originales o las traducciones de los mismos, al igual que análisis y comentarios sobre pensadores y corrientes pedagógicas. He preferido no hacer comentarios aunque sé que, en algunos momentos, han salido a flote mis opiniones. He preferido seguir esta metodología porque cuando uno lee un libro sobre una propuesta pedagógica novedosa, el autor generalmente lo que hace es mostrar, en su forma más caricaturesca, la anterior doctrina, con la finalidad de destruirla y de mostrar como válida la que él presenta. Mi deseo, por el contrario, es que este libro sirva a los

docentes para pensar con mayor profundidad, con mayor raciocinio, para que investiguen y rompan las fórmulas o las recetas comunes, para que se analice y reflexione más profundamente sobre la pedagogía. Generalmente los maestros repetimos una serie de ideas que se constituyen en algo así como consignas o frases cliché, muchas de ellas no correspondientes en verdad a lo que dijeron realmente los autores.

Otro objetivo que este libro pretende aclarar es esa costumbre, muy común en nuestro medio educativo, de presentar una serie de ideas, propuestas didácticas o metodologías, como novedosas, cuando en realidad se han empleado desde hace muchos años. Al leer este libro usted se encontrará con cada una de ellas, tanto las más recientes como las más antiguas. Por eso este libro lleva por nombre *Viejas y nuevas ideas en educación*.

Por otra parte, habría que tener en cuenta que este libro no está dirigido a los eruditos de la pedagogía: para ellos sería algo muy simple o con faltas de definición en aspectos conceptuales como, por ejemplo, hablar de corriente pedagógica y escuela pedagógica en forma indistinta; no hacer claridad sobre lo que hace referencia a la Educación como ciencia, o las teorías curriculares entre otros diversos aspectos. Por esto mismo, el libro *Viejas y nuevas ideas en educación* está dirigido a los maestros de base y a los estudiantes de licenciaturas, y mi esperanza es que se convierta en un manual de trabajo para todos ellos. Igualmente, me gustaría que cada uno de los lectores hiciera comentarios, críticas y aportes. Por esto mismo, dejo mi correo electrónico: estoy en disposición de escuchar cada una de sus sugerencias y apreciaciones, y si llego a publicar una segunda edición las tendré en cuenta. Si no fuese así, en todo caso no dejaré de enviarles mis comentarios y agradecimientos por haber dedicado parte de su valioso tiempo a la lectura de esta obra.

Para concluir con esta introducción solo me resta decir que para mí la investigación y composición de *Viejas y nuevas ideas en educación* ha sido un buen ejercicio de aprendizaje que espero sea, de igual modo, para cada uno de ustedes, lectores.

El autor

Capítulo 1

La escuela durante los siglos XII al XIV

1. La Iglesia y la educación feudal

Hacia el siglo X el territorio de lo que hoy en día es Alemania se convierte en el centro espiritual y religioso de Europa con la renovación del Imperio. Podría señalarse que a partir de este momento se presenta el auge del sistema feudal. Durante el feudalismo se da el predominio del campo sobre la ciudad, al contrario de lo que sucedió en el Imperio Romano donde la ciudad predominaba sobre el campo. Esto no significa que la ciudad haya desaparecido por completo durante el periodo feudal, por el contrario, a medida que pasan los siglos su desarrollo será cada vez mayor.

Al centrarse la economía feudal en la tenencia de la tierra y en la explotación de la misma, esto permitió que se desarrollaran diversos elementos técnicos. Por ejemplo, el arado de madera fue reemplazado por el de hierro, y se comenzó a utilizar al animal como fuerza motriz: el enganche a nivel del pecho de los animales permitió conseguir mayor fuerza de tiro, al igual que el enganche en hileras sumó mayor fuerza de tracción. Los molinos empezaron a ser movidos por el agua o por el viento, y la utilización de las herraduras en los caballos se volvió de uso común. Todos estos elementos técnicos son el resultado del desarrollo de las fuerzas productivas materiales, al igual que el desarrollo de las fuerzas productivas

sociales: hombres y mujeres fueron adquiriendo diversos conocimientos técnicos que les permitió transformar la naturaleza, elevar la producción y la productividad del campo. El uso de la técnica, a la vez que generó excedentes susceptibles de intercambio, proporcionó el desarrollo de la división del trabajo. Contrario a lo que piensan algunos, durante el feudalismo se presentó un desarrollo de la técnica, la producción y los conocimientos.

Debemos tener presente que el principal centro ideológico, y en gran medida económico y político del feudalismo, es la Iglesia católica romana congregada bajo la autoridad del Papa. La Iglesia encabezaba la jerarquía feudal y unía a la Europa occidental, siendo, a fin de cuentas, el Papa el mayor de todos los terratenientes. A partir del siglo XII el cristianismo pasa a controlar la vida cotidiana del europeo y se transforma en la institución mejor cohesionada. Y esto lo logra después de haber dado la lucha contra las religiones antiguas de origen germano y romano y contra las diversas interpretaciones de los dogmas de la Iglesia que constituyeron las herejías, lucha que se dio durante un extenso periodo que podría abarcar desde su oficialización con el Edicto de Milán hasta el siglo XIII.

Así, la Iglesia, construida sobre un sólido poder económico y una fuerte influencia espiritual, será la encargada de elaborar las normas de comportamiento ético y moral, constituyendo al cristianismo como el pensamiento filosófico que identifica el periodo y que, por consiguiente, controla la educación. Bajo la influencia de la Iglesia se moverá la cultura y la ciencia: en los templos y monasterios se conservarán y estudiarán los libros y las obras de arte de la Antigüedad.

La Iglesia católica controlaba férreamente toda la enseñanza y el conocimiento. En los monasterios medievales se transcribían los libros para los oficios divinos, se realizaban copias y se creaban bibliotecas y escuelas. Estas escuelas fueron denominadas *monacales*, puesto que en ellas se educaban los niños que eran entregados por sus padres a la comunidad religiosa, aunque también asistían alumnos no residentes. Igualmente, existieron las escuelas *episcopales* dependientes de la iglesia episcopal o catedral (cátedra=silla o sede del obispo), fundadas en ciudades como Lieja, Reims, Laon, París, Orleans o Chartres. Estas escuelas estaban adjuntas al episcopado y sus maestros eran clérigos o aspirantes a la clerecía.

En algunas parroquias se crearon las llamadas escuelas *parroquiales*. En ellas se enseñaba a leer oraciones en latín y cantos religiosos, pero rara vez se enseñaba a escribir. Los libros religiosos servían como material de lectura. En la etapa inicial de la educación el maestro leía en latín, los discípulos, repetían en voz alta. Cada uno de los estudiantes era llamado uno

a uno para repetir la lección sin titubeos. El maestro, que no perdonaba los errores de sus alumnos, aplicaba severos castigos físicos cuando los mismos fallaban la lección. Este tipo de correctivos corpóreos era aprobado por la Iglesia: al considerar que la “naturaleza del hombre es pecaminosa” y los castigos corporales contribuyen a la salvación del alma.

Al principio, en las escuelas elementales, sólo se aceptaban los hijos de los miembros del clero católico. Pero a partir del siglo XI, se comenzaron a aceptar los hijos de los ciudadanos y de algunos siervos. La mayoría del campesinado educaba a sus hijos en las labores diarias, sin integrarlos en este tipo de educación en gran medida innecesario e incompatible con las labores que realizaban en el campo.

En el interior de la Iglesia se desarrollan una serie de discusiones de orden filosófico-teológico sobre el conocimiento, la fe, la razón, la naturaleza, la iluminación divina, la existencia de Dios, la moral, la sabiduría. Estos debates muestran que los planteamientos de la Iglesia no eran monolíticos durante este periodo, por el contrario se presentaba una aguda lucha de posiciones. Como se dijo anteriormente quienes se encargaban de realizar la labor educativa eran los monjes (órdenes monacales). Su estilo de vida se caracterizaba por la pobreza, austeridad, trabajo y oración, así fundan monasterios en lugares abandonados e inhóspitos, siendo ejemplo de la fortaleza del hombre dominando los elementos de la naturaleza para transformarlos. Su actitud de vida es atractiva para algunos nobles, quienes los fortalecen con sus riquezas y para los políticos, quienes buscan acercarse a ellos por su prestigio moral.

“Con la prosperidad material que adquieren las abadías y con el favor de los poderosos, resulta casi imposible que los monjes vivan en la soledad, la inflexibilidad moral, la honradez altruista y el duro trabajo de cada día. La abadía se convierte en centro de la vida económica, artesanal, religiosa y nacional. Es un santuario, una escuela, un hospital, una hostería, una plaza fuerte, un foco de población, un almacén, una oficina y un depósito de objetos de industria y de comercio. Las chozas de paja de los primeros solitarios son reemplazadas por las construcciones más ‘humanas’, después por grandes construcciones: iglesia, claustro, capítulo, dormitorio, cuerdas, talleres, dependencias, que le dan el aspecto de pequeña ciudad. El monasterio se asemeja externamente al castillo. Para el servicio del monasterio hay sastres, zapateros, carpinteros, albañiles, herreros, fundidores, cerveceros, bataneros, guardicioneros, pergamineros, jardineros, labrie-

gos –siervos, colonos, vasallos– encargados del laboreo de las granjas monacales.”¹

En contradicción con ellos surge la “organización” de grupos de personas errantes, representantes típicos del naciente crecimiento urbano, *los goliardos*². Estos son “...fugitivos sin recursos que en las escuelas urbanas integran grupos de estudiantes pobres, que viven de lo que encuentran en la mendicidad, se transforman en domésticos de sus condiscípulos ricos, se hacen juglares, o bufones. Juglar, ‘joculator’, es en esa época equivalente a subversivo, rebelde. Sin domicilio fijo van detrás del maestro que les gusta, buscan las enseñanzas de ciudad en ciudad y forman ese grupo de vagabundeo escolar que es también tan característico del siglo XII, al que contribuyen a dar un aspecto aventurero, pero no constituyen una clase. A causa de su origen diverso, las ambiciones que poseen son también diversas. Aunque todos critican, muchos sueñan con hacer aquello que critican. Quieren más bien convertirse en los beneficiarios del orden social antes que cambiarlo”.

“Y, sin embargo, los temas de las poesías goliardas atacan ásperamente a aquella sociedad, tienen carácter revolucionario. El juego, el vino y el amor, es la trilogía que cantan, con inmoralismo provocador y hasta con obscenidad, contra las enseñanzas de la Iglesia y de la moral tradicional. La poesía goliarda, antes que transformarse en un lugar común de la literatura burguesa, ataca a todos los representantes del Alto Medioevo: eclesiásticos, nobles y hasta campesinos.”³

Uno de estos goliardos es Pedro Abelardo (1079–1142), maestro en la naciente escuela catedralicia de Notre-Dame. Entre sus aportes más importantes, de pensamiento y método, cabe mencionar el ya viejo ejercicio utilizado entre los griegos: reunir las opiniones en pro y en contra con

1. Llanos, Entrepueblos Joaquín O.P. *Tomás de Aquino. Circunstancia y biografía*. Universidad Santo Tomás. Bogotá, Colombia, 1984, pág. 21.

2. Se autodenominaban goliardos, según algunos, en atención al mítico patrono el Obispo Golias, según otros como alusión al gigante Goliath que por generalización representaba al demonio. “Gens Goliae= gente del demonio. Conservan los distintivos clericales, la tonsura y los hábitos, se reúnan en hermandades para protegerse de las constantes persecuciones. Eran protegidos por la parte más liberal y menos integrista de Roma. Presentan dos rasgos, la pobreza, no como voto religioso, sino como parte de su realidad y no estuvieron en conventos o abadías, eran errabundos.

3. Llanos, Entrepueblos Joaquín O.P. *Tomás de Aquino. Circunstancia y biografía*. Universidad Santo Tomás. Bogotá, Colombia, 1984, pág. 21.

respecto a un mismo tema. No obstante, Abelardo tomaba como temas de estudio cuestiones sobre la fe y la moral, lo que trajo como consecuencia, por parte de la Iglesia, reacciones violentas contra sus métodos y planteamientos. También se hace importante resaltar la distinción que establecía entre experiencia y lenguaje, entre discurso lógico y discurso metafísico, asunto en el que confundió los límites hasta hacer del concepto un mero ente de razón, sin conexión con la realidad o al menos prescindiendo de ella.

Es también el caso de Hugo de San Víctor (1096–1141), maestro en la escuela monástica de San Víctor, una de las más importantes en París junto con Notre-Dame y Santa Genoveva. Escribió entre otros tratados, *Didaskalikon* o *El estudio de la enseñanza*. Aquí apuesta por la investigación filosófica o búsqueda de la sabiduría, como el medio, a través de la contemplación de la verdad y de la práctica de la virtud, para acceder al conocimiento. Debe tenerse en cuenta que la sabiduría para San Víctor, al igual que para muchos de sus contemporáneos, es entendida como la contemplación del orden divino. Como se consideraba que el conocimiento se adquiere leyendo, su tratado educativo intentará aconsejar al estudiante qué debe leer, en qué orden y cómo hacerlo. Su propuesta es un conocimiento enciclopédico vasto, que contempla lo teórico (la ejercitación de las facultades y los contenidos), y lo práctico (el hacer y el obrar tanto individual, privado como público).

Hay en su pensamiento una fuerte influencia de Aristóteles. En cuanto al conocimiento religioso, propone el estudio de las Sagradas Escrituras con explicaciones etimológicas, análisis exhaustivos del contenido y la forma, y consideraciones sobre lo canónico de los libros sagrados. En cuanto al alumno, destaca la importancia de las dotes naturales, es decir, aquellas que sirven para acumular sabiduría: la memoria como la capacidad para almacenarla, y la disciplina concebida como el esfuerzo para la continuidad de la práctica. Da un gran valor a la memoria y propone métodos mnemotécnicos como recordar la estructura de las páginas, la disposición de los títulos, los diversos colores y la ornamentación, la disposición del texto. Concibe que existe un orden progresivo del conocimiento el cual pasa por tres momentos: la investigación, la meditación y la contemplación.

Estos y otros muchos maestros, sus obras y sus planteamientos, mueven el ambiente intelectual y llevan finalmente al surgimiento de las universidades. Estas surgen en la ciudad y en este marco urbano surgirá el intelectual de la época, el cual se constituye como un artesano cuyo oficio es el estudio y la enseñanza, su instrumento es el espíritu y sus herramientas son los libros.

“El término *universitas* se aplica en el Medioevo a toda comunidad organizada con cualquier fin. A partir del siglo XII, como consecuencia del incremento en el número de profesores y estudiantes, se forman comunidades de profesores con vistas a defender sus intereses y la disciplina de los estudios. Dichas comunidades o universidades tenían por objeto proteger a los profesores contra el canciller, el obispo, el rey o cualquiera que intentase ejercer sobre ellos un excesivo dominio. De modo análogo, los estudiantes se reunieron a menudo en corporaciones o ligas para protegerse contra los profesores, las autoridades municipales, etcétera.

Así fue como gradualmente el término Universidad se empezó a aplicar como antonomasia a las universidades de profesores y estudiantes, con lo que se pasa de la escuela catedralicia a la Universidad como institución autónoma. Claro está que el proceso de transformación fue gradual y se cumplió para cada Universidad en una época diversa.”⁴

La Universidad es la corporación o gremio de maestros y estudiantes, esto es, todos los intelectuales que viven en la ciudad. Como corporación tiene que conquistar su autonomía en lucha contra los poderes eclesiásticos y laicos, contra las otras corporaciones, contra las comunas. La universidad da la lucha por lograr tres privilegios: autonomía jurisdiccional, el derecho de huelga, secesión y el monopolio de los grados universitarios. Estas luchas llevan a la Universidad de París en el año 1229, a conflictos con la Gran Villa, precipitándose la huelga y el enfrentamiento con la policía real y con los miembros de los otros gremios, donde mueren algunos estudiantes, ante lo cual la Universidad declara la huelga general y se retira por dos años a la ciudad de Orleans.

A partir del año 1219 empiezan a llegar a las universidades “frailes” de las recién fundadas Órdenes Mendicantes, esto es, Dominicos y Franciscanos quienes al principio fueron bien recibidos; más tarde se produjeron violentos choques. La querella más aguda y típica se produce en París entre 1252 y 1259. Aunque compleja es instructiva. Cinco son los protagonistas: las Órdenes Mendicantes con sus maestros, la mayoría de los maestros seculares, el papado, el Rey de Francia y los estudiantes. En el momento más ardoroso de la lucha un maestro secular, Guillermo de Saint-Amour publica un violento ataque contra los frailes mendicantes en un tratado titulado *Los peligros de los nuevos tiempos*. Estas acusaciones ver-

4. N. Abbagnano y A. Visalberghi. *Historia de la pedagogía*. Fondo de Cultura Económica. Pág. 153.

san sobre dos aspectos, el primero de orden corporativo, en cuyo fondo está el problema de la subsistencia material, ya que los frailes no viven de un salario, se les acusa igualmente de herejes al plantear los ideales de pobreza como contrarios a la doctrina cristiana. Los Papas en ocasiones favorecen a unos y en ocasiones a otros, pero en general están de parte de los mendicantes. El rey se mantiene como observador y los estudiantes dudan.

Hacia el siglo XII se fundan universidades en Italia, Francia, Inglaterra y, posteriormente, en otros países, para el siglo XV, Europa contará con más de 70. Las universidades medievales tenían cuatro facultades: la de Artes, la de Jurisprudencia, la de Medicina y la de Teología. A ellas asistían principalmente nobles y clérigos. Al principio fueron fundadas por grandes eruditos, sin embargo la Iglesia, que detentaba el monopolio de la enseñanza, buscó que éstas se sometieran a sus dictámenes e incluso comenzó a fundarlas. Este será el caso de la Universidad de París, fundada en el siglo XII y convertida en modelo para las otras. Esta universidad surge, a partir de la escuela catedralicia de Notre-Dame, como una corporación de maestros y escolares reconocida por el Papa Inocencio III (1208). Otras universidades son creación de reyes, papas o grandes señores. Tal será el caso de la Universidad de Salamanca fundada por Alfonso IX.

En cuanto a los estudiantes universitarios, estos desde el momento mismo de su inscripción y aceptación, son tratados con los mismos derechos y privilegios de los clérigos y con los deberes pertinentes. Por tal motivo no pueden ser juzgados por la justicia civil sino por la eclesiástica. Los estudiantes vienen de distintos lugares: los de la Facultad de Artes se agrupan en diferentes barrios según sus nacionalidades (anglo-alemanes, picardos, normandos y franceses), los de Teología se hospedan en las casas de sus órdenes religiosas, o en el Colegio de la Sorbona, fundado por el canónigo Roberto de Sorbon consejero del rey San Luis IX de Francia, para alojar a los estudiantes necesitados. Cada estudiante elige su maestro, que debe hacerse responsable de él. Todo estudiante debe aprobar la Facultad de Artes que, además de otorgar títulos válidos como el de bachiller después de cuatro años de estudio, luego el de maestro en artes después de dos años de lectura y práctica junto al maestro, otorga el título de *licentia docendi* o licencia para enseñar.

Para ser admitido en Teología, el estudiante tiene que tener al menos diecisiete años, ser hijo legítimo, haber obtenido el título de maestro en Artes y haber sido aceptado por un maestro que lo toma bajo su responsabilidad. El estudio en la Facultad de Teología se divide en tres periodos. En el primero periodo el alumno es oyente, más bien pasivo en la clase pero activo en la discusión y en el ejercicio de la predicación. Tiene como

deber asistir a las lecciones y a los actos programados por la Facultad o por la Universidad: disputas ordinarias o extraordinarias, sesiones inaugurales de bachilleres o de maestros, misas, predicaciones, procesiones. Cuando el maestro se lo indica debe tomar parte activa en las disputas actuando como oponente. Para referencias, controles y notas, el alumno tiene el deber de asistir a clases con la *Biblia* y con las *Sentencias* de Pedro Lombardo.

En el segundo periodo educativo, una vez que su solicitud y sus títulos han sido examinados en el Consejo de la Facultad y aprobados, y después de haber prestado juramento de fidelidad a los estatutos, de respeto a los maestros, y de lealtad a todos, el estudiante deviene en alumno lector. Durante este periodo que dura dos años, el estudiante debe dictar dos cursos de Sagrada Escritura, sostener al menos tres disputas y un sermón por año e, igualmente, tomar parte en todos los actos de la Facultad y de la Universidad. Al cabo de este tiempo, y cumplidos todos los requisitos, a sus veinticinco años como mínimo, recibe el título de bachiller bíblico y comienza los dos cursos sobre el *Libro de las Sentencias*. Durante este periodo de aprendizaje debe leer los cuatro libros sin apelar a notas o comentarios de otros. Durante ese tiempo está exento de celebrar disputas o sermones. Finalmente se consagra como bachiller sentenciario.

En el tercer periodo como bachiller formado, pasa tres o cuatro años junto al maestro, perfeccionándose en la cátedra. Debe tomar parte en todos los ejercicios; debe celebrar cuatro disputas como mínimo, y no más de dos por año, y un sermón y una colación una vez por año. No puede ausentarse de la Universidad durante más de dos meses. Finalizado este tiempo (el candidato tiene no menos de treinta y cinco años), el primer día laborable después de la Fiesta de todos los Santos, el canciller convoca a todos los maestros de la Facultad presentes en París, se examina la historia completa del periodo escolar del candidato, se emiten opiniones, se vota (para la aprobación se requieren los dos tercios de los votos), y el canciller convoca entonces al candidato quien ante todos los maestros, bachilleres y estudiantes, presta los juramentos de práctica y recibe de manos del canciller la licencia para enseñar: es maestro.

En la Facultad de Artes, la jornada escolar comenzaba en la mañana, con la verificación del trabajo del alumno, la corrección de sus composiciones y el recitado de sus lecciones. Por la tarde tenía lugar la *lectio* o enseñanza del maestro: lectura de los autores, explicación y comentario, y luego la indicación de las lecturas a hacer o bien de los ejercicios a componer. La jornada concluía con una meditación piadosa y el recitado del *De profundis* y el *Pater*. En cuanto a la técnica o método seguido en la enseñanza se contemplan varios momentos: el de la *lectio* o clase donde ense-

ñar es leer, comentar un libro determinado. No se trata de una explicación personal de la materia sino de la explicación de textos particularmente autorizados. Se trata de enseñar la verdad según el modo y con los medios convenientes, buscando la comprensión, profundización y asimilación. Para lograr estos objetivos, se elige, *primero*, un libro de texto que suministre los conocimientos sobre determinada materia, *segundo*, se siguen los siguientes pasos:

- a. Se dan noticias sobre el autor; las circunstancias en que la obra fue escrita, la intención con que fue escrita, sus valores literarios y sus enseñanzas.
- b. Se divide el texto en partes grandes, luego más pequeñas, hasta en frases y en miembros de las frases.
- c. Se procede al análisis propiamente gramatical, a su fundamentación lógica, a su ornato y expresión retórica.

Tercero, viene la *expositio* o exposición donde se contempla la *littera* (letra), esto es, el comentario gramatical y sintáctico de la lectura; el *sensus* (sentido literal), o la interpretación que se desprende de una simple y primera consideración de la lectura y, por último, la *sententia* (sentencia o sentido profundo) o interpretación más profunda del pensamiento del autor y del contenido doctrinal del texto. Después de la *lectio* o clase, viene la *collatio* (COLACIÓN), un procedimiento coloquial que permite aclarar los interrogantes y dilucidar la verdad de las objeciones surgidas durante el comentario. Al final de ésta se hace un comentario escrito de la *lectio* denominada *glossa* (glosa), para proceder a la *quaestio* (cuestión) surgida a lo largo de una clase o *lectio*, y donde se trata de un tema –enunciado en una proposición– que ofrece dificultades o dudas.

A este trabajo le siguen los ejercicios de composición, en prosa o en verso, sobre temas de mitología antigua, historia, historia sagrada o liturgia. Para culminar se realizaba la discusión dialéctica cuya finalidad era la búsqueda del conocimiento de la verdad a través del estudio, la comparación y la discusión de opiniones. Esto suponía la madura ponderación del *pro* y el *contra* de las tesis presentadas y defendidas. El método discursivo era la manera correcta de aprender a pensar y a expresar con precisión el pensamiento: la dialéctica y la retórica antiguas, hoy nuevamente vigentes, estaban al servicio del conocimiento de la verdad y su manifestación.

En cuanto a la disciplina universitaria se exigía la obligatoriedad de la residencia de los estudiantes en París y la asistencia a todos los ejercicios escolares: lecciones, disputas, sermones, actos religiosos. La ausencia a alguno de estos ejercicios debía ser justificada bien fuese por razones de

enfermedad o por alguna otra causa razonable. La Facultad se reservaba la aceptación o el rechazo de la razón aducida. Todo estudiante, de cualquier grado que fuese, debía prestar un doble juramento: el juramento de fiel observancia al iniciar la etapa y el juramento de haberla transitado lealmente con el cumplimiento de todas las exigencias, al concluirla. No se concibe de ningún modo el perjurio. En cuanto a las sanciones partían desde las advertencias del maestro o del bachiller, hasta las multas por faltar a clases, el rechazo de la promoción, la exclusión del alumno de las listas de la Facultad, el retraso en la promoción, la pérdida de todos los derechos para quienes resultasen ser de nacimiento ilegítimo o para quienes hubiesen prestado falso testimonio o perjurio.

Es necesario tener en cuenta que el esplendor de la Iglesia católica romana se llegó a dar durante el siglo XII, con teólogos como Santo Tomás, quien fundamentará los dogmas de la Iglesia católica romana basándose en las teorías filosóficas de Aristóteles. Este movimiento se llegó a conocer como la Escolástica, y en él se planteaba la razón como un atributo del hombre otorgado por Dios, se formulaba la teoría del libre albedrío, es decir, el hombre es responsable de sus actos ante Dios y ante los hombres, contradiciendo así el planteamiento de la iluminación divina.

La Escolástica se constituye en el centro filosófico, teológico y en gran medida metodológico de la enseñanza. Este movimiento filosófico propio de la Edad Media, se preocupaba por demostrar las concordancias entre la razón y la fe aplicando el método deductivo silogístico. Se le llamaba escolástico al maestro de las siete artes liberales⁵. Se impulsó una educa-

5. Las siete artes liberales fue el currículo medieval en el que se basó la educación europea y que después prevaleció en el mundo moderno. Estaba dividido en dos grados: el elemental *trivium* (para el estudio de las "voces"), y el más avanzado *quadrivium*, (para el estudio de las cosas "res"). El primero estaba configurado por la gramática, la retórica y la lógica o dialéctica, y el segundo por la aritmética, la astronomía, la geometría y la música. Esta orientación básica del currículo tiene la función de preparar para la construcción de silogismos, del discurso, de los números, de las medidas, de las melodías y del cálculo del curso de los astros. La distinción entre artes liberales y artes prácticas se originó en Grecia. Según Platón y Aristóteles, las artes liberales son aquellos conocimientos necesarios para el desarrollo de la inteligencia y la excelencia moral, diferenciándose así de aquellos que son meramente útiles o prácticos. Para Aristoteles la "función del Estado es la educación de los ciudadanos que será uniforme para todos y enderezada no sólo a la preparación para la guerra sino también para la vida pacífica y, sobre todo, para la virtud. Sin embargo, de la educación y la vida política se excluirá a los esclavos. Según Aristóteles, existen hombres que "son esclavos por naturaleza", es decir, que por inclinación natural son incapaces de actividades verdaderamente humanas y libres, es decir, actividades teoréticas: esos hombres han nacido para obedecer, no para mandar, y es justo que sean propiedad de otros hombres.

Dado que sólo debería ser ciudadano quien disponga de "ocio" (*scholé otium*) "para la formación de la virtud y para la actividad política", el ideal educativo de Aristóteles es netamente "liberal", no solo condena todas las artes mecánicas como indignas del hombre libre y susceptibles de generar una sensibilidad tosca y vulgar, sino que propugna porque las mismas ciencias teoréticas se estudien sin finalidades profe-

ción basada en el escolasticismo en una sociedad donde, como hemos visto, predominaba el poder de la Iglesia católica romana. A través de la Escolástica se buscaba fundamentar y enseñar la doctrina de la Iglesia católica como un sistema que buscaba poner al hombre en condiciones de entender la verdad revelada utilizando el método deductivo en forma silogística mediante la exposición de verdades ya encontradas.

La Escolástica buscaba resolver las contradicciones entre saber y fe, entre filosofía y teología, entre razón y revelación. Para ello intentaba integrar el conocimiento adquirido, en forma separada, por el razonamiento griego y la revelación cristiana. Partía de la convicción de la armonía entre la razón y la revelación. Para los escolásticos Dios es la fuente de ambos tipos de conocimiento y la verdad, uno de sus atributos. Por esto mismo, cualquier oposición entre la razón y la revelación se debe al uso incorrecto de la razón o a una interpretación errónea de las palabras de la revelación. La revelación es la enseñanza directa de Dios, por lo tanto el mayor grado de verdad. Considerando que en los conflictos entre fe y razón, la fe actúa como árbitro, la decisión de los teólogos prevalece sobre la de los filósofos. De esta manera la filosofía está puesta al servicio de la teología. “La filosofía es sierva de la teología”.

Por otra parte, durante la Edad Media, el conocimiento y el saber se ven sometidos a las llamadas autoridades tanto en el campo de la filosofía como en la teología. Los escolásticos consideraron a Aristóteles como la máxima autoridad, le denominaban *El Filósofo*: los escolásticos se adhirieron a las doctrinas emitidas por la jerarquía eclesiástica, basadas en las opiniones de Aristóteles en materia de ciencias empíricas, como la física, la astronomía y la biología.

Partiendo de esta concepción filosófica, el método que se empleaba en la enseñanza consistía en consultar el texto, hacer un comentario de alguna autoridad aceptada y, luego, realizar un debate público. Este método procuraba que los estudiantes se aprendieran de memoria el enunciado de conceptos ya elaborados con anterioridad y autoridad, y que se expresara en forma de preguntas y respuestas, lo cual eliminaba el desarrollo de un pensamiento independiente. A través de la utilización de un método memorístico, repetitivo y autoritario, se buscaba formar individuos en la fe, sumisos y que no asumieran una actitud crítica frente a la sociedad.

sionales. El estudio debe ser *desinteresado*; también el arte (junto a la *música*, Aristóteles atribuye importancia al *dibujo*) que debe practicar en medida que no rebase el punto necesario para afinar el gusto; Abbagnano, N. y Visalberghi, A. *Historia de la pedagogía*. Fondo de Cultura Económica. México, 2005. Pág. 103.

Sin embargo, las contradicciones de la sociedad feudal, las discusiones teóricas, filosóficas, teológicas y pedagógicas generaban formas distintas de concebir, desarrollar y asumir la educación, como veremos a continuación.

2. El proceso de cambio y la educación en los gremios

La sociedad feudal de ninguna manera fue estática: en su interior se producían lentos pero inexorables cambios y transformaciones que poco a poco darían al traste con ella en el siglo XVIII. Cuando cesó el peligro de las invasiones bárbaras, cuando la acción bélica se trasladó al Oriente con motivo de las Cruzadas, cuando comenzaron a florecer los centros de estudio: las escuelas catedralicias cuyos maestros y estudiantes viajaban de una escuela a otra recorriendo las principales ciudades de una Europa que comenzaba a urbanizarse, cuando comenzaron a llegar las novedades de Oriente, su cultura, costumbres y productos, cuando caravanas de mercaderes aparecieron por mar, tierra y ríos con nuevos y viejos, pero siempre numerosos productos que se vendían en grandes ferias, cuando vinieron los momentos de los grandes descubrimientos geográficos, se produjo con ello una gran transformación al interior de la sociedad medieval.

En cada una de las comunidades europeas se empezó a trabajar, no sólo para satisfacer sus necesidades primarias, sino también para vender los excedentes. Las actividades se dividieron y nació la especialización: cada persona empezó a practicar exclusivamente el oficio por él escogido. Incluso diversas zonas geográficas de la Europa medieval comenzaron a ser conocidas por su excelencia en tal o cual artesanía: el lánguido mercado feudal comenzó a desarrollarse y a surgir de todo ello un nuevo estamento: el burgués o habitante de los Burgos. Este cambio social y comercial le permitió al artesano vivir de una actividad exclusiva e independiente: su trabajo. La renta en trabajo y en especie característico del feudalismo empezó a transformarse en renta en dinero, necesario para adquirir los más variados productos traídos de todas partes del mundo.

En medio de este desarrollo próspero, en la Europa medieval se reactivó la construcción de castillos y catedrales. Como su construcción demandaba conocimientos y habilidades técnicas y artísticas, éstas fueron siendo monopolizadas: algunas personas se asociaron en gremios, corporaciones o cofradías que tenían como única finalidad la defensa de sus intereses. En general, estas asociaciones tenían un carácter religioso o de secta. Por ejemplo, los obreros de la construcción, los albañiles y los cante-

ros, utilizaban sus talleres, en su mayoría ubicados junto a las catedrales, como locales de reunión. Allí celebraban los ritos religiosos y fraternales de su corporación.

Con el tiempo las técnicas del oficio, celosamente guardadas con el fin de preservar en el interior de los gremios los conocimientos de los respectivos oficios, formaron parte de esos ritos. Esto trajo como consecuencia que el ingreso a un gremio se hiciera cada vez más difícil. Por otra parte, habría que señalar que fuera del gremio no había posibilidad alguna de ejercer los oficios.

En el interior de los gremios se desarrolla una concepción de la escuela del trabajo. Un joven o discípulo ingresaba alrededor de los trece años, siendo admitido como aprendiz en el taller del maestro. Allí comenzaba a hacer las tareas más elementales, como limpiar, acarrear agua o materiales siendo sometido a una rigurosa disciplina. La obediencia, la atención, la observación (en el contacto con los materiales aprendía a conocerlos y a familiarizarse con sus características), así como la habilidad manual para el oficio, eran las condiciones de un buen aprendiz. Éste permanecía en el taller durante las horas de trabajo.

Aunque eran numerosos los casos de aprendices que se alojaban en la casa del maestro quien, a cambio del alojamiento, la comida y la enseñanza que les daba, se veía recompensado por el aporte del trabajo de sus pupilos, muchos regresaban a sus casas en las horas de la noche. De este modo, el maestro, al mismo tiempo que revelaba progresivamente los secretos de su oficio, pasaba a ser también, especialmente en estos últimos casos, un maestro de vida, un formador de la persona. Esta primera etapa del aprendizaje duraba aproximadamente siete años, después de los cuales, ya alcanzada la destreza estimada por el maestro, el joven era elevado al rango de oficial. En esta nueva etapa debía, por una parte, guiar a los aprendices y, por otra, participar junto al maestro en la producción de nuevas obras, colaborando con él. En ocasiones el oficial hacía sus propias obras bajo la supervisión del maestro.

Para ser admitido al rango de maestro, el oficial debía realizar una obra o tarea específica que cumpliera con todos los requisitos y características de la perfección del oficio. Era la llamada "obra maestra", demostración máxima de la competencia y excelencia del postulante, y que equivalía, en caso de ser aceptada, a un examen final. Esta obra era presentada ante un jurado de maestros a quienes correspondía examinarla, escuchar de labios del maestro el informe de la trayectoria del aspirante, y producir un dictamen que debía culminar en la recepción del nuevo maestro en el seno de la corporación. Pero la mayoría permanecía toda su vida en el grado de oficiales.

Los gremios llegaron a fundar sus propias escuelas elementales, destinadas específicamente a los hijos de sus miembros. Así, dos tradiciones marchaban paralelas: una técnica y práctica seguida por los artesanos, y otra verbal y teórica fomentada en las escuelas catedráticas. En los gremios muchas prácticas de la Antigüedad, y que parecían haberse perdido, fueron renovadas y desarrolladas mediante un diligente estudio. Se convirtieron en la base que hizo posible el posterior desarrollo científico. El trabajo corporativo demostró ser un medio educativo eficaz, capaz de perfeccionar al hombre técnica y prácticamente, pero también como persona, al desarrollar sus habilidades y su capacidad creativa, así como su responsabilidad social y profesional.

Capítulo 2

La escuela del periodo humanista–renacentista

1. El humanismo y la educación

Durante los siglos XIV al XVII se desarrolló un cambio en la vida cultural y artística de los europeos: surgió primero el movimiento humanista y luego el denominado Renacimiento. Estos movimientos buscaban recuperar la Antigüedad clásica y condenar el periodo medieval catalogándolo bajo el término de oscurantismo. Es un periodo donde se concibe al hombre como el centro del mundo. Se considera que el hombre puede dominar todas las cosas ya que cuenta con las facultades físicas y mentales necesarias para alcanzar sus objetivos. La razón comienza a reinar sin la ayuda de los dioses.

El Renacimiento es, entonces, el periodo del renacer clásico donde el hombre desarrolla una nueva interpretación del mundo; es un periodo donde los hombres y mujeres se definen individualmente libres de ataduras mentales. Junto a este renacimiento individual, comienza a nacer el sentimiento nacional, que contribuye a la concreción del Estado Nacional: cada uno de los disímiles pueblos que conforman la Europa renacentista comienzan a exaltar sus propias raíces culturales. Una de estas raíces, si no la principal, será el uso de lengua local o vernácula como instrumento

de comunicación escrita. El latín dará paso a las lenguas vernáculas como por ejemplo el Toscano, lengua de la región de la Toscana italiana con la cual Dante Alighieri escribirá *La Divina Comedia*.

La transformación renacentista, unida a las ideas y desarrollos técnicos y tecnológicos de los pueblos de Oriente, influyó, también, en los avances científicos. La ciencia, antes que cualquier otro aspecto, sufrió cambios importantes para el conocimiento del hombre. "Paso a paso, con el auge de la burguesía, iba produciéndose el gran resurgimiento de la ciencia. Volvían a cultivarse la astronomía, la mecánica, la física, la anatomía, la fisiología. La burguesía necesitaba, para el desarrollo de la producción industrial, una ciencia que investigase las propiedades de los cuerpos físicos y el funcionamiento de las fuerzas naturales. Pero, hasta entonces, la ciencia no había sido más que la servidora humilde de la Iglesia, a la que no se le consentía traspasar las fronteras establecidas por la fe; en una palabra, había sido cualquier cosa menos una ciencia. Ahora, la ciencia se rebelaba contra la Iglesia; la burguesía necesitaba a la ciencia y se lanzó con ella a la rebelión.¹"

Aspectos como, identificar las leyes que rigen el movimiento de la Tierra y que a la postre terminaron dando al traste con la teoría geocéntrica que defendía la Iglesia católica, el conocimiento del cuerpo humano que desarrolló la medicina y la anatomía, el perfeccionamiento de los instrumentos para la navegación que permitió la conquista de los océanos y de los mares, se constituyeron en avances que significaron un vuelco total para la vida del hombre de la época.

Estos pensadores renacentistas, sus ideas y concepciones influyen en el cuestionamiento y desarrollo educativo de la época, ya sea de forma directa o indirecta, así como en la búsqueda de nuevos métodos educativos, con planteamientos como la necesidad de poner en contacto al educando con los hechos de la experiencia o con la reorganización de los contenidos del saber general humano con el fin de renovar la sociedad. Nuevas instituciones de saber aparecen y se difunden.

Las academias y sociedades científicas cuyos antecedentes están en instituciones similares en el periodo renacentista: Academia platónica, Academia romana. Estas instituciones ofrecían una formación superior alternativa con respecto a las universidades pero por carecer de los permisos legales no ofrecían cursos ni otorgaban títulos. Incluso así, esta reunión de estudiosos e investigadores, promotores del progreso del saber, tuvo cada vez más relevancia en relación con el desarrollo de la ciencia.

1. F. Engels, *Del Socialismo utópico al Socialismo científico*. Ediciones Los Comunistas. Colombia, 1984. Págs. 15-16.

Los principales temas destacados en los escritos humanistas de carácter pedagógico serán: la importancia de la educación infantil, la influencia de la familia, el valor del ejemplo, el valor formativo de la Historia, la importancia de la formación moral y cívica, la orientación en los estudios según las aptitudes, la educación basada en los estudios liberales y la convivencia entre la admiración y estudio del latín junto con el uso y afianzamiento de la lengua vernácula. Este último punto fue objeto de discusión y disidencias entre los humanistas ya que algunos proponían el uso de la lengua vulgar y otro se oponían fuertemente a ella. En medio de esta lucha, en el plano de las ideas, se origina la Reforma Protestante, primero y, principalmente, en Alemania, donde la ausencia de un poder central fuerte permite crear las condiciones necesarias para que se desarrolle este movimiento revolucionario: las ambiciones de la nobleza, la inconformidad de los campesinos y artesanos sumado a las dudas religiosas esparcidas por los humanistas, la oposición nacional a Roma, las luchas en el seno de la Iglesia católica, la necesidad de encontrar el origen del cristianismo primitivo que se había desarrollado durante el Imperio Romano, fueron algunas de las condiciones que prepararon el terreno para el nacimiento del Protestantismo.

El autor de esta convulsión religiosa fue Martín Lutero. Sin embargo habría que recordar a uno de los principales antecedentes de la reforma luterana: la doctrina desarrollada por Juan Hus (1369–1415) en la Universidad de Praga. Ante la decadencia del papado y la generalizada corrupción en los ambientes eclesiásticos, Hus promueve la interioridad de la vida religiosa en una individual y personal comunicación con Dios, el retorno a la sencillez de la primitiva comunidad apostólica, la constitución de una Iglesia de carácter local, la primacía de la autoridad de la Sagrada Escritura sobre la autoridad de la Iglesia católica y, por ende, el rechazo de los criterios de autoridad y jerarquía, dando prioridad al individuo y a la acción social en favor de los pobres. Las ideas religiosas básicas giran en torno a los planteamientos sobre la realidad del pecado, la piedad individual, la crítica del sacerdocio y el retorno a las fuentes. Las respuestas que a la postre Lutero dará respecto de estas cuestiones sacras, facilitarán la aparición de “la nueva fe”: la religiosidad interior, la justificación por la fe, el sacerdocio de todos y la Biblia como única autoridad para el cristiano, serán los puntos centrales.

Ahora bien, la posición de los reformadores en cuanto a la educación, tema de interés para nosotros, se expresa en la epístola luterana: *A los regidores de todas las ciudades de Alemania para que establezcan y mantengan escuelas cristianas*. En esta carta Lutero afirma cómo la aplicación de las enseñanzas protestantes necesitan de una base institucional sistemática y que

es urgente una escolarización masiva cuyo logro sólo es posible si los magistrados se hacen cargo, planteándose de esta manera el problema de la instrucción universal. Lutero fundamenta esta petición sobre todo en la necesidad de que todas las personas sepan por lo menos leer para así poder acceder a la única fuente de la salvación: las Sagradas Escrituras. Que como se recordará fueron traducidas al alemán. Por otra parte, e independientemente de los beneficios espirituales, las escuelas proporcionan a la ciudad, ciudadanos instruidos y respetuosos de la ley. Al tiempo que los niños reciben conocimientos sobre la salvación del alma deben aprender también las artes útiles: el alemán, la historia, el canto, la música instrumental y las matemáticas.

Propone fundar escuelas en edificios apropiados, con buenas bibliotecas, y una jornada de clase para ambos sexos de no más de dos horas diarias que les permita regresar a sus casas para ocuparse de los deberes domésticos. Hay que tener en cuenta que en sus llamamientos distinguió entre el tipo de instrucción útil, para la clase trabajadora, y la que convenía a la nobleza y la burguesía.

En los *Artículos de visita* redactados en conjunto con Felipe Melancthon (1497–1560), quien fuera amigo y colaborador de Lutero, analizan la situación de la religión y de las escuelas en el territorio de Sajonia. El informe concluye que el clero está sumido en la inmoralidad y en la ignorancia de la nueva fe, y que donde había escuelas éstas eran sumamente pobres. Estos *Artículos de visita* son una serie de criterios de aplicación práctica tanto en el campo de la religión como en el de la educación. En este sentido, la segunda parte propone un programa de visita o inspección de las escuelas y describe el método apropiado para lograr la piedad elocuente. A tal fin la escuela debía organizarse en tres etapas: para los principiantes, para los estudiantes de gramática y, por último, para los alumnos destacados.

Estos *Artículos* fueron aprobados oficialmente por el príncipe elector, y se convirtieron en la base de la educación en Sajonia. Cuando Lutero escribe *De mantener a los niños en la escuela*, se dirige a la sociedad en general con variados argumentos, y la exhorta nuevamente a la fundación de escuelas y a su sostenimiento. Recalca que la escolarización no es onerosa para nadie ya que no es necesario que los niños pasen largos ratos en la escuela. Afirma que en tanto la sociedad procure hacer rendir al máximo los talentos de sus ciudadanos, ella misma progresará hacia una mayor estabilidad y dominio de la ley.

“La Reforma Protestante... constituyó un impulso decisivo hacia:

- 1) la afirmación del principio de la *instrucción universal*;
- 2) la formación de *escuelas populares* destinadas a las clases pobres, en todo diversas a las *escuelas clásicas* de las clases ricas;
- 3) el control casi total de la instrucción por parte de las *autoridades laicas*;
- 4) una creciente fisonomía *nacional* de la educación de los diversos países.”²

Frente a la Reforma Protestante se levanta la Contrarreforma dirigida por Ignacio de Loyola (1491–1556), fundador de la Compañía de Jesús o los Jesuitas (1543). Paulo III convoca e inaugura el Concilio de Trento (1545–1563), para dejar en claro la posición de la Iglesia católica ante la difusión del luteranismo. Se afirmó: la versión latina de la Biblia (Vulgata) como la única auténtica para el uso teológico, el derecho exclusivo de la Iglesia para interpretar las Sagradas Escrituras, éstas y la tradición son norma de fe, la justificación se alcanza por la fe y por las obras. La gracia divina es el fundamento de la justificación, pero la humanidad goza de libre arbitrio, se promovió la enseñanza del catecismo y, por ende, de la educación elemental.

La Contrarreforma fue un movimiento conservador que buscó oponerse a los planteamientos de los humanistas y de los pensadores del Renacimiento, y principalmente en contra de los reformadores; este enfrentamiento no sólo se dio en el terreno de las ideas o de la fe, sino que también se expresó a través de las guerras entre católicos y protestantes. La Contrarreforma igualmente significó el impulso de la una concepción de la educación y de unas prácticas educativas que buscaban la defensa de la Iglesia católica romana.

“...En las escuelas jesuíticas se leen los clásicos, aunque abreviados, expurgados y rebajados al rango de instrumentos y armas de ofensa y defensa, puesto que el fin perseguido no es ya desplegar autónomicamente las fuerzas de los individuos, sino hacer que triunfe siempre y dondequiera la política de la Iglesia.”³

Aunque antes de iniciarse la Reforma Protestante, la Iglesia mantenía una visión conservadora, ratificada en el Concilio de Trento y expuesta

2. Abbagnano, N. y Visalberghi, A. *Historia de la pedagogía*. Fondo de Cultura Económica. México D.F., 2005. Pág. 264.

3. *Ibíd.*, pág. 264.

por personajes como el Obispo de Ragusa, quien sostenía: “No hay ninguna necesidad de libros; desgraciadamente hay demasiados en el mundo, sobre todo después del descubrimiento de la imprenta; y es mejor que se prohíban mil libros sin razón a que se permita uno que merece castigo”⁴.

Fue este Concilio el que fijó la orientación educativa de la Iglesia católica, se insistió mucho sobre los libros y la escuela, sobre la necesidad de revisar las publicaciones, planteando que “Nadie... intente imprimir o hacer imprimir ningún libro o cualquier escrito, si no ha sido antes diligentemente examinado... y aprobado por nuestro vicario o por un obispo o por otro que tenga competencia en la ciencia del libro en cuestión... quien intentara algo contrario, además de verlos quemar públicamente... quedará implicado en la sentencia de excomunión”⁵. Se creó entonces un índice de libros prohibidos.

En torno a este ambiente de cambios, de transformaciones que va sufriendo la sociedad feudal, se van desarrollando, en cuanto a educación se trata, tres grandes vertientes: una inspirada en el ambiente de la Reforma Protestante iniciada por Lutero y continuada por pedagogos como Comenio. La otra corriente va a estar inspirada en la Contrarreforma católica iniciada por San Ignacio de Loyola y continuada por sacerdotes maestros como José de Calasanz y Juan Bautista de la Salle. La tercera vertiente, desarrollada por autores como John Locke, está marcada por las características de una educación liberal burguesa libre de escolasticismo y marcadamente práctica. A continuación veremos los planteamientos de cada una de estas vertientes pedagógicas a través de sus principales autores.

2. La pedagogía cristiana de la contrarreforma

2.1 San Ignacio de Loyola (1491–1556)

San Ignacio de Loyola (1491–1556), es el fundador de la Compañía de Jesús. Después de dedicarse gran parte de su vida a la carrera militar, y de una larga convalecencia por heridas de guerra en la que se dedica a leer diversos libros religiosos que provocan en él una honda transformación, toma la decisión de convertirse en soldado de Cristo. En 1522 se desprende de todos sus bienes materiales y después de un retiro espiritual escribe la versión inicial de sus *Ejercicios Espirituales*, plan de meditaciones sobre

4. Alighiero, Mario. *Historia de la Educación*, n.º 2. Del 1500 a nuestros días. Siglo XXI editores. México. 2005, pág. 316.

5. Alighiero, Mario. *Historia de la Educación*, n.º 2. Del 1500 a nuestros días. Siglo XXI editores. México. 2005, pág. 315.

la propia vida, pensado para un periodo de cuatro semanas. Consciente de su escasa educación para la tarea que desea llevar a cabo estudia en una escuela de Barcelona y en 1527 se traslada a la Universidad de París. Durante este periodo ejerce influencia en algunos compañeros y traba amistad con Pedro Fabro y Francisco Javier con quienes constituye el núcleo de la futura Compañía. Se gradúa en 1534 de Maestro en Artes y en 1538 es ordenado sacerdote. Al año siguiente junto con otros nueve miembros forma un grupo que se denominó la Compañía de Jesús. Reconocidos verbalmente por el papa Paulo III, no será hasta 1540 cuando recibirán el reconocimiento oficial por parte del Vaticano en la bula *Regimini militantis ecclesiae*.

Preocupado por la formación de los futuros jesuitas, en un principio, envía a París para que allí se formen los futuros doctores de la Compañía. San Ignacio preveía la creación de seminarios, denominados colegios, junto a las ciudades que poseían universidad. En 1541, es elegido general de la orden y se dedica a la tarea de organizarla y definir los fines esenciales de la misma: la actividad misional es la marca específica de la Compañía, y pone sus esperanzas en las jóvenes generaciones. Para ellos es preciso construir escuelas y, en particular, establecimientos secundarios donde se les proporcione una cultura completa.

La Compañía de Jesús será regida por una regla redactada por San Ignacio de Loyola en 1556 y denominada *Constituciones de la Compañía de Jesús*. Esta *Constitución* está conformada por diez partes que, en líneas generales, se ocupan de la admisión y aceptación de los nuevos miembros, del cuidado espiritual y de la educación de los novicios, así como del gobierno de la orden. La parte cuarta, titulada "Del instruir en letras y en otros medios de ayudar a los próximos los que se retienen en la Compañía", es un programa de educación cristiana en donde se presentan los estudios fundamentales para el candidato a jesuita. Estos estudios se centran en la educación humanista vigente junto con una formación filosófica teológica basada en la filosofía de Aristóteles con la interpretación de Santo Tomás de Aquino. Los colegios de La Compañía de Jesús estaban divididos en cinco clases, y cada una de las mismas se dividía a su vez en decurias. Las clases eran:

1. *Gramática elemental*: Esta clase busca difundir el conocimiento de los rudimentos gramaticales e iniciar al alumno en la sintaxis tanto del latín como del griego. Como texto guía se enseñan las obras de Cicerón.
2. *Gramática media*: Esta clase pretende llegar al conocimiento de toda la gramática aunque no de una manera exhaustiva. Las obras de Cicerón y de Ovidio serán las más utilizadas para la *prelección*.

3. *Gramática superior*: En esta clase se busca alcanzar el conocimiento completo de la gramática. El estudiante tendrá que repetir la sintaxis desde el principio, añadiendo cada uno de los apéndices que sean necesarios. Posteriormente explicará, en griego, las ocho partes de la oración, la construcción figurada y el arte de la versificación. Las lecturas latinas se centran en Cicerón, Ovidio, Cátalo, Tibulo, Propertio y Virgilio. Las lecturas griegas son las de las obras de Crisóstomo, Esopo y Agapeto.
4. *Humanidades*: Esta clase busca preparar al alumno en el terreno de la elocuencia. Prelecciones diarias de Cicerón (modelo de estilo), y el estudio de textos de César, Salustio, Tito Livio, Quinto Curcio y Virgilio serán los más representativos del saber latino. En cuanto a los autores griegos que se estudian se pueden mencionar a Isócrates, Platón, Crisóstomo, Basilio, Silesio, Gregorio Nacianceno, Teognis y Focílides.
5. *Retórica*: En este curso se añaden al estudio de Cicerón el nombre de Quintiliano y Aristóteles. Igualmente, se recomienda el estudio de las obras de Demóstenes, Platón, Tucídides, Homero, Hesíodo y Píndaro.

Los futuros jesuitas son instruidos en teología. El contenido de esta clase incluye el conocimiento del dogma, de la doctrina, de los sacramentos, así como de algunos aspectos del derecho canónico y de la administración eclesiástica. A este contenido, igualmente se añaden cursos de hebreo y la enseñanza de las Sagradas Escrituras. El periodo de instrucción varía dependiendo de los estudiantes: la educación para los *internos aspirantes* oscila, aproximadamente, entre los trece a los quince años. En cambio, el periodo de educación de los *externos* se encuentra entre los once a doce años.

El horario de estudio estaba organizado de manera rigurosa y contemplaba actividades para cada una de las horas del día. En el aula de clases se disponía una cartelera para la exposición de los trabajos. Estos se colocaban en las paredes del salón y debían contener versos donde se celebrara algún día de especial o según la costumbre de cada región, se podían exhibir, en prosa, algunas composiciones breves o también descripciones de la ciudad, del puerto, o narraciones sobre las enseñanzas de los santos o de Dios. Asimismo, algunas paradojas se podían añadir, aunque con permiso del rector, o dibujos que respondieran al tema o argumento propuesto.

La Compañía de Jesús, a través de lo expuesto en el documento de las *Constituciones* y en su plan de estudios o *Ratio*, ejercía una centralización de sus propuestas y proporcionaba una pedagogía unitaria, formal y dis-

ciplinada que le permitió (y muy seguramente aún le permite), formar a sus integrantes de una misma manera, con una misma concepción del mundo del hacer, es decir, los hace y forma como Jesuitas.

2.2 San José de Calasanz (1557–1648)

Nacido en España (1557–1648), Calasanz considera que no puede darse una “verdadera educación moral y religiosa sin una sólida educación intelectual”. Calasanz será el fundador de las llamadas Escuelas Pías, de carácter popular y gratuitas. Estas escuelas se expandieron y propagaron por varias regiones y ciudades europeas como Liguria, Nápoles, Florencia, Toscana, Sicilia, Cerdeña, Bohemia, Moravia y Polonia. Como la mayor parte de la población pobre no recibía una educación elemental y los maestros encargados de ella tenían una formación muy deficiente, Calasanz centró su labor pía en la educación de los menos favorecidos y estimó que la educación es el medio más eficaz para la reforma de las costumbres.

En cuanto a la organización de la escuela, establece el criterio de reunir grupos homogéneos de alumnos para que aprendan los mismos contenidos. Los grupos se dividen en dos secciones que, a su vez, se subdividen en, primero, una sección elemental donde se enseña lectura, escritura, doctrina cristiana y cálculo y, una segunda sección donde se estudia gramática. La edad propicia para ingresar en las escuelas pías se considera que debe ser a los seis años.

En la sección elemental se estructura un plan de estudios que desarrolla:

- Clase de la Santa Cruz y el deletreo.
- Clase de leer corrido el Salterio, principios de doctrina y oraciones.
- Clase de leer de corrido en lengua vulgar. Doctrina cristiana.
- Clase de leer de corrido correspondiente a alumnos avanzados. Doctrina cristiana.
- Clase de escritura.

En la sesión gramatical se enseña:

1. Clase cuarta de gramática: declinaciones, conjugaciones y sintaxis latina. Doctrina cristiana.
2. Clase tercera de gramática: verbos y los *Diálogos de Vives*.

3. Clase segunda de gramática: verbos, adverbios y demás componentes gramaticales. Se leen las *Epístolas familiares* de Cicerón.
4. Clase primera de gramática: gerundios, participios, humanidades. Y la lectura de *Officiis* de Cicerón o de Virgilio.

Con respecto a la formación espiritual, ésta se centraba en la lectura y repetición de oraciones cotidianas, en la asistencia a la comunión, en la práctica de la confesión, así como en la asistencia a las actividades dominicales y a las fiestas religiosas. Estas actividades se realizaban dentro del horario escolar, los martes y los sábados. La oración continua era cotidiana, así como los ejercicios espirituales.

La enseñanza de la doctrina cristiana fue considerada por Calasanz como la mejor de su época. Esta enseñanza religiosa implicaba una instrucción catequística comenzada tempranamente y realizada metódicamente: los estudiantes asistían diariamente a clases, se insistía prudentemente en los puntos principales y se pasaba inmediatamente de la teoría a la práctica. En cuanto a la higiene personal se recomendaba el cambio frecuente de ropas y la comida frugal pero abundante. El edificio era blanqueado cada año y siempre debía estar limpio (aulas, patios, baños) y con agua pura para beber.

En el proceso de educación es necesario tener en cuenta las virtudes y la formación del maestro. Esta es la primera orden religiosa que incluye, como voto, además de la obediencia, castidad y pobreza, la enseñanza. Este sacerdote educador debe ser idóneo puesto que su talento "consiste en enseñar a los escolares junto con las letras el santo temor a Dios". Para poder cumplir con esta función debe contar con una intensa y ejemplar vida interior, una cultura suficiente, cualidades pedagógicas y buenos métodos de enseñanza, buena salud de cuerpo y de espíritu.

Por esto mismo, las virtudes más apreciadas en el sacerdote escolapio son: la caridad pedagógica, la paciencia, la humildad, la pobreza, la castidad, la autoridad, la ejemplaridad. También es conveniente que sea conocedor de la personalidad y del carácter de cada uno de sus alumnos. Sólo los educadores y maestros bien formados y bien instruidos pueden educar y enseñar bien. El maestro de novicios guiará a sus alumnos en la piedad, la oración, la lectura y la meditación. En consecuencia, son elementos básicos del maestro, la buena formación intelectual, la gramática, la caligrafía y el ábaco, la interpretación correcta de los autores clásicos, así como el aprendizaje del método apropiado para enseñar la doctrina cristiana.

2.3 San Juan Bautista de La Salle (1651–1719)

Nació en la ciudad de Reims, Francia, en el año 1651 y muere en San Yon, cerca de Rouen en el año de 1719. Su vida coincide con el reinado de Luis XIV, el Rey Sol. Juan Bautista de La Salle pertenece a una familia adinerada, estudia en el seminario de San Suplicio en París. A la edad de 11 años recibe la tonsura y a los 16 años es nombrado canónigo de la Catedral de Reims. Al morir sus padres tuvo que encargarse de la administración de los negocios de su familia y del cuidado de sus hermanos. Terminado sus estudios de teología fue nombrado sacerdote el 9 de abril de 1678, dos años más tarde obtiene el título de Doctor en Teología, contaba entonces con 27 años de edad.

La vida de Juan Bautista de La Salle se desenvuelve en una Francia feudal, donde una minoría estaba en condiciones económicas de enviar a sus hijos a la escuela, mientras la gran mayoría de la población, conformada por campesinos, artesanos y pequeños comerciantes no lo podían hacer. Francia, país predominantemente católico se verá influenciado por los vientos de la Contrarreforma; en ese ambiente se formará su personalidad y en medio de estas circunstancias optará por desarrollar su labor educativa a cambio de seguir los estudios que muy seguramente le prometían llegar a ser obispo de la Iglesia católica.

Al morir su director espiritual, le dejó encargado de una escuela para niños pobres y un orfanato de niñas. Desarrollando esta labor conoce a Adrián Nyel quien había fundado varias *escuelas gratuitas*, esto sucede hacia el año 1679. “Los maestros de Nyel, gentes sin recursos y dispuestos a aceptar cualquier oficio, presentaban serias deficiencias tanto en clase como en su vida personal. Para hacerlos dignos de su ministerio necesitaban una formación que no se limita solo al nivel profesional sino que en cada uno de ellos alcanza al hombre y al cristiano”.

“...Por esto, San Juan Bautista de La Salle no se contenta con introducir en sus clases una metodología adaptada, busca en primer lugar poner a la cabeza hombres que brillen por su buen ejemplo. Para formarlos a su manera, los reunió bajo un mismo techo, les trazó un reglamento que abarca de mañana a la noche y progresivamente los educa. Además, para infundirles un espíritu, va hasta aconsejarles que tomen un confesor único, que será el cura de San Sinforiano”⁶. La fundación de las escuelas creadas por Nyel, serán la base de lo que se constituiría en la congregación de los *Hermanos de las Escuelas Cristianas*.

6. Goussin, Jacques. FSC. *La misión de la Escuela cristiana. Itinerario evangélico de San Juan Bautista de La Salle*. Real. Regional Latinoamericana Lasallista, Bogotá, Colombia, 2004, pág. 21.

Es así como en 1680, De La Salle alquila, próxima a su casa, una vivienda para albergar maestros de escuela de caridad. En la casa se entabla una relación más estrecha con los maestros. Para que no descuiden su trabajo se impone un sencillo reglamento en el que se indican horarios, actividades y hasta el menú. Cuando se vence el alquiler de la casa, De La Salle se desprende de su fortuna, la cual dedica al sostenimiento de las escuelas y del grupo de maestros. Hacia 1682, De La Salle dirige un grupo de doce o trece maestros, que atienden durante el día cinco escuelas enteramente gratuitas, con horarios y actividades unificadas y, también, con cierta semejanza en el vestir: conforman de hecho una comunidad de maestros cristianos.

En 1684 adoptan el nombre de *Hermanos de las Escuelas Cristianas*, con un estilo de vida organizado en común y con la adopción de un hábito distintivo. En 1717, se reúne la Asamblea General donde se aprueba la reglamentación definitiva de la comunidad. En 1725, la Santa Sede concede la aprobación papal a la comunidad. Es necesario tener en cuenta que en este proceso de constitución, algunos maestros que venían de la experiencia educativa de Nyel no pudieron soportar mucho tiempo la vida recatada que planteaba De La Salle y se retiraron; otros, según el criterio de De La Salle, no tenían ni capacidad ni vocación y por lo tanto fueron despedidos.

En cuanto al reglamento interno de la casa, conocido como "Práctica del Reglamento Diario", indica lo que "debe hacerse en los diferentes momentos del día, los domingos, los días de fiesta o de asueto y en circunstancias particulares, especialmente en el fallecimiento de los Hermanos. Su fin es estrictamente práctico". Se lee allí por ejemplo: "Se levantarán en todo tiempo a las 4:30. El campañero debe levantarse cuando suene el despertador al menos un cuarto de hora antes de la medida. Toca la campana al último toque del reloj exactamente a las 4:30: Luego va a golpear a las puertas de los dormitorios y dice: Viva Jesús en nuestros corazones, a lo cual se responde: por siempre; ésta es la señal de la comunidad"⁷. De La Salle era un hombre de regla, por lo tanto planteaba que él no podía "dejar que estos maestros vivieran al capricho de su voluntad, sin orientación y por consiguiente sin una verdadera piedad, era algo que no podía soportar"⁸.

Es necesario tener en cuenta que los hombres que forman esta comunidad no son religiosos y su permanencia en ella no tiene como mira el

7. Goussin, Jacques. FSC. *La misión de la Escuela cristiana. Itinerario evangélico de San Juan Bautista de La Salle*. Real. Regional latinoamericana lasallista, Bogotá, Colombia, 2004, pág. 30.

8. Goussin, Jacques. FSC. *La misión de la Escuela cristiana. Itinerario evangélico de San Juan Bautista de La Salle*. Real. Regional latinoamericana lasallista, Bogotá, Colombia, 2004, pág. 61.

sacerdocio, son maestros laicos, a los cuales se les ha revelado una miseria más grande que la suya: la de los niños pobres, quienes se encuentran en situación de abandono y alejados de Dios y por lo tanto su labor se dirige a hacerlos cristianos según el Evangelio y educarlos en el temor a Dios. De todo esto se deriva la misión de la escuela y de la Comunidad de los hermanos cristianos, llevar a los pobres el mensaje del Evangelio y para ello se asume la pobreza como lo hizo Cristo: “La identificación con Cristo que se hizo pobre para enriquecernos con su pobreza” (2 Cor 8,9). En este sentido el objetivo es dar educación cristiana a los niños, incluyéndolos en los misterios de la religión católica e inspirarlos en las máximas cristianas, de manera que alcancen la salvación.

Es necesario recalcar que este proyecto educativo se basaba en la gratuidad; por lo tanto el sostenimiento de las escuelas y maestros se hacía a través de la limosna y la caridad, considerando que la salvación es gratuita: “El don gratuito de Dios es la vida eterna en Jesucristo Nuestro Señor” (Rom 6, 23). Así lo sostenían “Las Meditaciones para el Tiempo del Retiro”: “Agradece a Dios que haya tenido la bondad de servirse de vosotros para procurar a los niños tan grandes beneficios y sed fieles y exactos en desempeñarlo (vuestro empleo) sin recibir remuneración alguna para que podáis decir con San Pablo: el motivo de mi consuelo es anunciar el Evangelio gratuitamente, sin que les cueste nada a los que me escuchan”⁹. Esta característica es esencial para el Instituto.

En cuanto a los escritos de De La Salle, estos exponen su pensamiento respecto a la vida religiosa y a las actividades educacionales de los Hermanos de las Escuelas Cristianas. Entre las obras escolares podemos destacar: *Ejercicios de piedad para las escuelas cristianas* (1697), *Instrucciones y oraciones para la Santa Misa, la Comunión y la Confesión* (1698), *Deberes del cristiano* (1703), *Reglas de urbanidad y cortesía cristiana* (1703), la *Colección de cánticos espirituales* (1705), en la cual se cantaban aires populares antes de la lección diaria del catecismo y que resumían verdades de fe y devociones. Quizá una de las más importantes obras escolares de De La Salle es la *Guía de las escuelas cristianas*, redactada alrededor de 1702.

Esta *Guía* incluye las tareas docentes organizadas y pautadas: orden en los horarios con el tiempo adecuado para la oración, el catecismo, la misa, el recreo, el trabajo manual y el aprendizaje de los contenidos básicos. Según enuncia el Prefacio, la misma “no fue redactada en forma de reglamento sino después de un gran número de intercambios con los Her-

9. Goussin, Jacques. FSC. *La misión de la Escuela cristiana. Itinerario evangélico de San Juan Bautista de La Salle*. Real Regional latinoamericana lasallista, Bogotá, Colombia, 2004, pág. 88.

manos de este Instituto, los más antiguos y los más capaces de hacer bien la escuela; y después de una experiencia de varios años no se ha consignado nada que no haya sido debidamente concertado y bien experimentado y de lo cual no se hayan sopesado las ventajas e inconvenientes y previsto, lo más posible, las buenas y malas consecuencias”.

Entre los aspectos más relevantes de la *Guía* podemos decir que ésta se encuentra dividida en tres partes: la primera corresponde a los ejercicios de la escuela, desde la entrada hasta la salida; la segunda corresponde a los medios necesarios para establecer y mantener el orden y la tercera contiene los deberes del inspector de las escuelas y el cuidado y aplicación que debe tener el formador de maestros nuevos.

La *Guía* señala como hora de entrada las 7:30 en la jornada de la mañana y la 1:00 en la jornada de la tarde; a la entrada los estudiantes disponen de media hora para reunirse, su entrada debe ser en orden, sin ruido y con recato, teniendo su sombrero en la mano, tomarán agua bendita y después de hacer la señal de la cruz irán directamente a clases. Al entrar al salón deben rezar, llegado al puesto deben permanecer quietos, sin dejarlo por ningún motivo, los que hagan ruido serán castigados rigurosamente. No se permitirán las faltas contra el silencio y buen orden. Desde la hora de la entrada, hasta la hora de salida se estudiará el catecismo. Los maestros ingresarán a clases después del rosario de la mañana y en silencio y compostura se dirigirán al salón de clases. Cuando el maestro entre en el salón, todos los alumnos se levantarán y permanecerán de pie hasta que el maestro haya llegado a su sitio. Cuando el director u otra persona entre, harán lo mismo.

Todos los alumnos se distribuyen en tres órdenes: principiantes, medianos y avanzados. Cada orden tiene un lugar asignado en la clase. Primero se enseña a leer y luego a escribir, de tal manera que no aprendan a escribir antes de los diez años. Los maestros deben enseñar ortografía usando copias de textos, contratos, contratos notariales, cartas de poder, contratos de alquiler, notificaciones.

Igualmente, la *Guía* detalla el modo de hacer los ejercicios, y da indicaciones precisas al maestro sobre su modo de proceder tanto en la enseñanza como en la corrección. Otorga gran importancia al *interrogatorio* a través del cual se busca despertar el interés y mantener la atención del estudiante. Favorece el uso del *sistema mutuo* en el que los alumnos más adelantados ayudan al maestro repitiendo las lecciones y realizando las correcciones. Indica el *uso de elementos didácticos*: modelos de silabarios, cuadros de números, cifras romanas, signos de puntuación, esquemas de suma, resta, multiplicación y división, con sus respectivas pruebas.

Son nueve los aspectos que deben contribuir a establecer el orden en las escuelas cristianas:

1. *La vigilancia del maestro:* éste debe corregir las palabras que lee o diga mal, exigir completo silencio en la clase.
2. *Los signos:* por ejemplo, para rezar las oraciones, el maestro juntará las manos o para indicar que debe repetirse una respuesta en la misa, el maestro golpeará el pecho.
3. *Los catálogos:* constituyen los registros de matrícula, registros de cambio de nivel, catálogos de las cualidades buenas y malas, de los primeros del banco, de los visitantes y de los ausentes.
4. *Las recompensas:* se contemplan tres clases de recompensa: por piedad, por capacidad y asiduidad. Las recompensas son libros, estampas de papel satinado, imágenes en yeso como vírgenes, estampas de papel y sentencias en letra grande.
5. *Las correcciones.*
6. *La asiduidad de los escolares y su exactitud en llegar a la hora.*
7. *El reglamento de los días de asueto.*
8. *Establecer varios oficiales y la fidelidad de éstos en cumplir con su cometido.*
9. *La estructura, la calidad y la uniformidad de las escuelas y de los muebles convenientes.*

Es necesario destacar aquí el papel que cumplen los catálogos o registros los cuales son de varias clases como: los de matrícula, los de cambio de nivel, los de los grados dentro de los niveles, la ficha personal y pormenorizada de cada estudiante y que el Hermano redacta al final del curso. En él se hace un registro de las cualidades individuales, su evolución y logros, así como las dificultades observadas a lo largo del año escolar. En el último mes, antes de las vacaciones, cada uno de los maestros confecciona el catálogo de sus alumnos; en él, como ya se dijera, anotan las buenas y malas cualidades que hayan observado en cada uno de ellos para, posteriormente, ser entregado al director quien, a su vez, lo entregará, el primer día de clase después de las vacaciones, al nuevo maestro encargado de dirigir la clase. Este catálogo será utilizado por el maestro, durante los tres primeros meses, para aprender a conocer a los escolares y ver de qué modo conducirse con respecto a cada uno de ellos.

En cuanto a los castigos se plantean los siguientes: con la palabra, con la penitencia, con la palmeta, con las varas, con el latiguillo y con la expulsión de la clase. La guía describe de forma pormenorizada cómo deben elaborarse cada uno de estos instrumentos de castigo.

Para De La Salle la formación de los maestros es fundamental, por eso funda el *Seminario* para maestros en el cual participan no sólo miembros de la Comunidad sino, también, aquellos que no tienen intención de hacerlo. De este modo varios jóvenes laicos, uno por parroquia, aprenderán a ser excelentes maestros cristianos. Para De La Salle, el maestro debe estar formado en una cultura enciclopédica y en la práctica de la enseñanza, por ello es de gran importancia su conducta hasta en sus mínimos detalles.

Los planes de estudio, los métodos, los libros, los calendarios, los horarios, el material, el edificio escolar, tienen un valor siempre inferior al de un buen maestro. Para De La Salle, "un verdadero maestro suple todas las deficiencias de aquellos elementos educativos, pero no hay elementos ni medios que puedan suplir al maestro verdadero". Son cualidades destacables en el maestro: la seriedad, el silencio, la humildad, la prudencia, la sabiduría, la paciencia, la discreción, la mansedumbre, el celo, la vigilancia, la piedad y la generosidad.

Uno de los fines de las *escuelas elementales* es brindar a los estudiantes una formación profesional básica que posibilite, después de tres años de educación, colocarse como aprendices en algún oficio, trabajar como peones en la industria u obtener otro empleo gracias a los conocimientos de lectura y escritura.

Otras instituciones organizadas por De la Salle fueron el *internado* o *pensionado para jóvenes*. Allí los jóvenes aprendían un amplio plan de estudios que incluía el francés, la historia natural, la geografía, la retórica, la teneduría de libros, la agrimensura, la geometría, el canto, la música instrumental, la esgrima, la cortesía y el catecismo. En este *pensionado* también la enseñanza es gratuita pero los padres se ocupan de solventar los gastos de manutención de sus hijos.

En 1706 De La Salle abre un *reformatorio* para niños indisciplinados y difíciles. Esta obra fue realmente original en su momento. El *reformatorio* no es una institución independiente sino que funciona dentro del *pensionado*. De La Salle tácticamente no los separó de los internos libres, aplicándoles el mismo régimen de vida, sólo que más vigilados. Tenían los mismos horarios y cursos, comían juntos y con todos los Hermanos. La finalidad de este modo de proceder era que los alumnos "libres" con su comportamiento sirvieran de acicate a los "libertinos e indómitos".

Alrededor de 1715 organiza un *centro de reclusión* para jóvenes delincuentes sentenciados judicialmente, pero teniendo en cuenta que los Hermanos son educadores y no carceleros, propone para la educación de estos jóvenes, que habiten en cuartos individuales, que se dediquen al cultivo de flores o al cuidado de pájaros, y a las clases de lectura, en cuanto a

los más dóciles, estos podían recibir clases de francés, matemáticas y geometría. La institución disponía de una biblioteca, talleres de carpintería, escultura y cerrajería, así como terrenos para la agricultura.

3. La pedagogía cristiana de la Reforma

3.1 Juan Amos Comenio (1592–1670)

Juan Amos Comenio o Jan Komensky, nació en Nivnice, el 28 de marzo de 1592, en la actual república Checa. Comenio no fue tan sólo un gran pedagogo: como parte de su época histórica; tuvo que luchar por la defensa de la nacionalidad y la independencia del pueblo checo. Formó parte de los *Hermanos Moravos*, grupo religioso establecido en la ciudad de Praga y compuesto por antiguos miembros de los husitas*, del cual llegó a ser obispo y uno de sus principales líderes. Contribuyó a su unidad, participando activamente en la lucha contra la violencia ejercida por la nobleza alemana y la Iglesia católica. Por su actitud combatiente frente a la nobleza y la Iglesia católica, a los cuales criticaba por el régimen que defendían, donde unos se hartaban y otros pasaban hambre, fue perseguido junto con otros miembros de la comunidad. Durante la Guerra de los 30 años (1618–1648), los protestantes checos fueron expulsados de su país; entre ellos marchaba Comenio, quien, en medio de las vicisitudes de la vida del desterrado, escribiría la *Didáctica magna* (1632) y otras obras importantes.

Comenio desarrolla su planteamiento pedagógico en la sociedad del Renacimiento, y en medio de la lucha contra un sistema inquisidor creado por la Iglesia católica la cual buscaba mantener la unidad y pureza de la fe, y recuperar la supremacía sobre los hombres en cabeza del Papa. Lucha que se manifiesta, en uno de sus aspectos, en la confrontación entre los partidarios de la Reforma Protestante y los seguidores de la Contrarreforma católica. A través de su obra *Los relatos de la gente sencilla*, Comenio da cuenta de la terrible situación existente: denuncia cómo el pueblo es maltratado por el trabajo forzoso y cómo es cruelmente explotado por las altas contribuciones. Las grandes desproporciones entre el lujo de la nobleza y la miseria del pueblo lo irritaban.

Cuando escribió *Un llamado de los pobres al cielo*, Comenio se sentía un luchador: no tenía miedo a amenaza alguna, escribía por aquellos que no sabían hacerlo, también por aquellos que creían que el mundo se había creado para ellos y por eso podían abusar de la gente. Esta postura le atra-

* Los husitas fueron un movimiento político-religioso que se opuso a la autoridad y dominio del Sacro Imperio Romano Germánico. Su fundador fue Jan Hus.

jo venganzas de los católicos: le llamaban ateo y afirmaban que estaba depravando a los niños. Los mismos agustinos lo calumniaron y difamaron. Con la misma agresión quisieron responder algunos fervientes luteranos, pero Comenio se oponía, con dignidad, buscando la paz y reconciliación entre unos y otros.

Comenio, al mismo tiempo que colocaba su vida al servicio de su patria, desarrollaba su servicio a la humanidad haciendo pronunciamientos a favor de las transformaciones profundas de la sociedad de su tiempo. Soñaba con la creación de un centro universal para fomentar la interrelación entre todos los países del mundo con el objetivo de mejorar las relaciones entre los hombres. Fruto de estos planteamientos, escribió una obra extensa (7 tomos) llamada *Consejo general sobre la superación de los problemas humanos*. En ella propone un programa democrático para el perfeccionamiento de todas las personas en todos los aspectos.

Sus planteamientos humanistas lo llevaron a plantear su idea sobre la **pansofía**, la cual suponía la agrupación enciclopédica de todos los conocimientos sobre la naturaleza y la sociedad, de modo que fuesen accesibles a todas las personas: “enseñar todo a todos”. Este saber enciclopédico estaba unido a su ideal de una escuela única sobre la base de la obligatoriedad de la enseñanza en la lengua materna para todos los niños sin distinción alguna. Por esto mismo, pensó en un sistema de enseñanza, no para la aristocracia, sino para las masas populares. Defendió la idea de la escuela para todos, señalando a las autoridades gubernamentales como responsables de su difusión y organización. Para Comenio todos los hombres poseen una actitud innata hacia el conocimiento: éste no debe restringirse sólo a una élite de iluminados. Por esto, es partidario de una escuela popular a la que todos tengan acceso. Solamente a través de esta educación popular se puede alcanzar la paz mundial ya que, según él, este es el camino más rápido para llegar a ella.

De su formación infantil, Comenio recordará el fuego que devoró las casas y aquel método memorístico con el cual su maestro lo obligaba a aprender pasajes bíblicos, cánticos religiosos y preguntas de catecismo, al mismo tiempo que le enseñaba lectura, escritura y cálculo, estos últimos relegados a un segundo plano y usando procedimientos incomprensibles que exigían años de aprendizaje verbalista. Los sufrimientos que le produce la memorización de reglas ininteligibles le hacen reaccionar: redacta manuales para aprender lenguas de una forma natural, como se aprende la propia en la infancia. Comenio, imbuido por las ideas renacentistas, consideraba al hombre como “la más bella y perfecta creación”, como “un maravilloso microcosmo”, como “la unidad armoniosa de cuerpo y alma”, como aquel que “puede alcanzarlo todo”.

Por esto mismo, la escuela para Comenio era “el taller de los hombres”. Con estas ideas como fondo, Comenio desarrolla sus actividades de reforma escolar. Su objetivo es que todas las escuelas sean talleres de humanidad y que su concepto de *educación permanente* permita al hombre alcanzar una cultura humana universal. No consideró el papel del hombre únicamente como un amo de la naturaleza: el hombre también debe convertirse en un señor de sí mismo. Para la educación, el aporte de Comenio significó que, tanto la teoría como la práctica educativa, se basan en una filosofía del hombre y del mundo. Para aprender y enseñar recomendó proceder de lo conocido a lo desconocido, desde lo simple a lo complejo. Vio en el método sensualista de los empiristas, especialmente en Bacon, la manera de “penetrar en los secretos de la naturaleza”. Para Comenio, no hay nada en el intelecto que no haya pasado antes por las sensaciones, por eso plantea que se debe desarrollar una educación donde se estimule al estudiante con oportunas experiencias, suficientemente variadas, ricas y sentidas siempre como nuevas, incluso por el maestro.¹⁰

En cuanto a la vida de la joven generación, Comenio la divide en cuatro periodos de seis años cada uno: *infancia* que va desde el nacimiento hasta los seis años, *adolescencia* de los seis hasta los doce, *juventud* de los doce a los dieciocho y *madurez* de los dieciocho hasta los veinticuatro. La *infancia* se caracteriza por la intensidad del crecimiento físico y por el desarrollo de los órganos de los sentidos; la *adolescencia* por el desarrollo de la memoria y de la imaginación; la *juventud* a lo anteriormente señalado viene a sumarse la comprensión y la apreciación; la *madurez* por el desarrollo de la voluntad y la capacidad de mantener en armonía todos los elementos.

Al considerar las particularidades de las distintas edades, Comenio aconseja desarrollar, en primer lugar, los sentidos de los alumnos, después la memoria, más tarde el pensamiento y, finalmente, el habla y las habilidades manuales: el alumno debe saber expresar correctamente lo estudiado y aplicarlo en la práctica. En la educación de los niños sólo debe ofrecérseles aquello que sea apropiado a su edad; por eso establece unos periodos de desarrollo. En cada uno de ellos, el aprendizaje de los contenidos se logra con la claridad de la exposición, comunicando lo esencial y excluyendo los detalles inútiles. De esta división se derivan los niveles de educación: a la *infancia* le corresponde la escuela maternal, a la *adolescencia* la escuela de lengua materna, a la *juventud* la escuela latina o gimnasio, y a la *madurez* la academia.

10. Amos Comenio, Juan. *La didáctica magna*. Editorial Porrúa. México, 2007.

Comenio preparó detalladamente el contenido de cada uno de estos niveles. Es así como *la escuela maternal* ofrece las primeras nociones y representaciones de la naturaleza y la sociedad. En ciencias naturales, los niños aprenden lo referente al agua, la tierra, el aire, el fuego, la lluvia, la nieve, el hielo, la piedra, el hierro, la hierba, los peces, los pájaros, las vacas, etc. En astronomía, cómo se llama el cielo, el sol, la luna, las estrellas, dónde salen y dónde se ponen. En geografía, las primeras nociones de montaña, valle, río, aldea, ciudad. Sin duda alguna, uno de los méritos de Comenio fue haber elaborado la primera guía de la escuela maternal.

La escuela de lengua materna, consta de seis cursos escolares donde se aprende, como su nombre lo significa, la lengua materna y se amplía sus contenidos educativos con nociones en geometría, geografía, ciencias naturales, canto y trabajo manual. En *la escuela latina o gimnasio*, se enseña, además de las “siete artes liberales”, física, geografía, historia, latín, griego, lengua materna y otro idioma. Los seis grados del gimnasio llevan, en este mismo orden, los nombres de cada curso: curso de gramática, física, matemáticas, ética, dialéctica y retórica. En cuanto a *la academia*, Comenio establece, para este nivel, las facultades habituales para su época: teología, jurisprudencia y medicina.

Por otra parte, es de gran importancia señalar cómo a Comenio se le considera como el padre de la didáctica. En su obra *Orbis Pictus*, para que el niño entienda y asimile determinados contenidos, emplea, tanto métodos audiovisuales como la interpretación teatral como instrumentos importantes de motivación y estimulación. Con su obra y sus tratados especiales, Comenio contribuyó a crear una ciencia de la educación y una teoría de la didáctica. A partir suyo, comenzaron a ser consideradas ambas como disciplinas autónomas. Comenio contrapuso al adiestramiento absurdo, mecánico y dogmático de la enseñanza tradicional, la exigencia del estudio consciente.

Comenio consideraba necesario que los alumnos comprendieran la relación entre los fenómenos. El material debe estar organizado de modo que no resulte desordenado para los alumnos, y debe estar redactado alrededor de algunas situaciones fundamentales. Planteaba que en la enseñanza es necesario ir de los hechos a las conclusiones, de los ejemplos a las reglas; conclusiones y reglas que sistematizan y generalizan estos hechos y ejemplos. Asimismo, se debe ir de lo concreto a lo abstracto, de lo fácil a lo difícil, del todo a sus partes; se debe dar una noción general sobre el objeto o fenómeno que se considera y después pasar a estudiar sus elementos. Según Comenio, debe existir una secuencia en la enseñanza, todo lo que se presente a los alumnos debe disponerse en forma tal

que el aprendizaje del nuevo contenido esté condicionado y preparado por las clases anteriores.

Por otra parte, al plantear las exigencias didácticas relativas a la solidez de la asimilación de los contenidos por los educandos, Comenio destaca como necesario:

1. Que el fundamento de los contenidos sea firme y estable.
2. Que la enseñanza no debe apresurarse.
3. Que los alumnos deben dominar totalmente lo que se les enseña.
4. Que los contenidos que estén relacionados entre sí deben enseñarse destacando su vinculación.
5. Que cada asunto que se enseñe debe resumirse en conclusiones breves y precisas.

Igualmente, Comenio concede gran importancia a la ejercitación: sólo a través de ella el educando adquiere una sólida asimilación de los contenidos. Por esto mismo, la metodología educativa exigía que el maestro, después de presentar un contenido nuevo, debiera designar a un alumno para que enseñara lo que él había explicado, después se hacía lo mismo con los otros alumnos. De esta manera el maestro podía darse cuenta de qué era lo que no había sido comprendido por los alumnos. Estos anteriores aspectos de la ejercitación se debían repetir hasta lograr que quedaran sólidamente fijados.

Por esto mismo, Comenio asigna un papel importante a la repetición en voz alta, ya que este ejercicio le permite al educando desarrollar, mediante la habilidad en la expresión oral, lo que ha aprendido. Igualmente, estima que de esta forma el estudio se hace más claro y más sólido. Para lograr mejor este objetivo se recomienda que los alumnos procuren enseñar a otros lo que ellos han aprendido: "Aquello que supone ejecución debe aprenderse en la práctica" señalaba Comenio. Y además añadía: "...en las escuelas deben aprender a escribir, escribiendo; a hablar, hablando; a cantar, cantando; a razonar, razonando, etc. *De este modo las escuelas no serán sino talleres destinados a los trabajos. Así todos experimentarán en la práctica la verdad de aquel proverbio: Construyendo construimos*"¹¹.

Consideraba Comenio que para una enseñanza correcta de los hábitos es necesario dar a los alumnos la forma y las normas precisas de lo que se debe hacer, de modo que se utilicen los instrumentos necesarios, mostrando su uso en la práctica y no limitándose a presentar verbalmente la forma en que se utilizan esos instrumentos. Recomienda que la ejercita-

11. *Ibíd.*, pág. 116.

ción comience por los elementos más sencillos y no por la realización de trabajos completos. Por ejemplo, al referirse a la lectura, señala que se comience por las letras y sílabas, se continúe con las palabras y después con las frases. Lo mismo señala para la escritura, para la gramática y para los hábitos relacionados con otras disciplinas.

Asimismo, señala que después que el maestro muestra determinado modelo para ser imitado, debe exigir al principio la más rigurosa y exacta reproducción del mismo. Posteriormente el alumno tendrá mayor libertad de ejecución. Todos aquellos aspectos de la reproducción que no coinciden con el modelo deben ser corregidos por el maestro en el momento preciso: hacer las observaciones y fijar las reglas pertinentes. Comenio hace énfasis en que en la enseñanza se debe combinar el análisis y la síntesis. Su sistema educativo, aspiraba a desarrollar las capacidades cognoscitivas de los alumnos, a “despertar una intensa sed de saber y un ardiente celo por el estudio”. Para lograr este objetivo, decía, “es necesario unir lo agradable con lo útil, y estimular la curiosidad infantil”¹².

Por otra parte, Comenio elaboró una serie de indicaciones teóricas muy valiosas acerca de cómo debe ser un texto. Estas indicaciones fueron llevadas a la práctica al confeccionarse algunos textos que, para su época, fueron verdaderos ejemplos a seguir. Planteó, por ejemplo, que el contenido del libro de texto debía ser suficiente y preciso, y que no debía contener detalles innecesarios. El contenido debería ser presentado en forma sistemática, y redactado en un lenguaje claro y sencillo de modo que fuese asequible a los alumnos. Los libros de texto más famosos escritos por Comenio fueron: *Janua Linguarum Reserata* (Puerta abierta de las lenguas) y *Orbis Sensualium Pictius* (El mundo de las cosas sensibles en imágenes).

En la primera de estas obras, Comenio presenta una serie de oraciones dispuestas de tal modo que se comenzaba por las más sencillas y, de acuerdo con los principios didácticos elaborados por él, cada una de las siguientes oraciones presentaba un grado mayor de dificultad en su estructura gramatical. Esta obra constituía al mismo tiempo, un manual de idioma y un libro que familiarizaba al niño en los diferentes campos del saber y en los conocimientos asequibles a su edad.

La segunda obra constituye una verdadera enciclopedia infantil ilustrada. En 150 artículos breves, cada uno ilustrado con una lámina, se introduce al niño en el conocimiento de la naturaleza, del universo, de las cuestiones geográficas, de las plantas, de los animales, del cuerpo humano; sobre la actividad del hombre, sus oficios, la agricultura, el transporte, la cultura; sobre la vida social, su dirección estatal, los tribunales. Al

12. Amos Comenio, Juan. *La didáctica magna*. Editorial Porrúa. México, 2007.

mismo tiempo, y con gran habilidad pedagógica, esta segunda obra didáctica de Comenio, enriquece el lenguaje de los alumnos al ofrecer conocimientos sobre la lengua materna y sobre latín.

En cuanto a la enseñanza en clase, se puede apreciar en una de sus más célebres frases cómo evitaba la violencia y el miedo como instrumentos coercitivos para obligar al estudiante a aprender. Decía Comenio: "Con los golpes, generalmente, el maestro encubre sus propias deficiencias". Por esto mismo, Comenio evitaba hacer trabajar a los alumnos por miedo. Más bien se esforzaba por establecer buenas relaciones, a tal punto que pronto los educandos lo estimaban. Por ejemplo, cuando trabajó en el gimnasio de Lesno, descontento con el régimen que tenía la escuela, se esforzó por conseguir material de apoyo, y motivó a los alumnos a hacer sus propias síntesis y a dirigir su mente desde la teoría hacia la vida. Afirmaba, además, que era necesario, primero que todo, enseñar en el idioma materno, segundo, conocer las cosas para luego enseñarlas y, por último, eliminar de la escuela la violencia. Creía que la juventud podía ser guiada sin represión: la juventud es blanda como la cera y se logra más sin violencia.

Todas estas convicciones las escribió en sus obras, y tienen como objetivo introducir al niño en la geografía, que conozca desde su habitación hasta su patria, que atienda los consejos necesarios para ejercitar su mente infantil, que aprenda a cultivar el sentido del cumplimiento a través de la realización de pequeñas tareas. Igualmente, Comenio daba instrucciones y gran importancia a la educación musical, reconociendo que ninguna otra cosa elevaba tanto el alma como una canción. En sus obras Comenio se dirige al futuro gobierno checo, a los maestros y a los padres; imagina una escuela primaria en cada pueblo y desea que ésta llame la atención de los alumnos, deben tener árboles alrededor y flores en las huertas. Las paredes de los salones deben ser adornados con cuadros. Cerca de ella deben estar los talleres, y junto a las aulas las canchas para los juegos de los alumnos.

Todas las afirmaciones de Comenio partían de su fe en las ricas posibilidades de la mente humana. Para los niños de escasos recursos solicitaba ropas, libros y materiales escolares gratis, a fin de que tuvieran las mismas oportunidades que los ricos. Respecto a las mujeres, opinaba que ellas están dotadas, muchas veces, con una mente más ágil que la de los hombres y exigía con firmeza que la educación primaria fuera obligatoria para todos. Comenio consideraba que lograr la auto-dirección del alumno constituye uno de los tres objetivos de la enseñanza, y que ésta se alcanza mediante la educación moral.

Siguiendo a Platón y a Aristóteles, consideraba como virtudes cardinales la sabiduría, la moderación, la valentía y la justicia. La apreciación

verdadera sobre las cosas es la base de la virtud, por eso la sabiduría es la virtud rectora de la vida. El hombre necesita de la moderación para conducirse en todo con medida y no llegar nunca, en nada, hasta la saciedad y la repugnancia. La valentía es una virtud que incluye rasgos como el dominio de sí mismo, la resistencia, la disposición para prestar una ayuda cuando el momento y las circunstancias lo exijan, y el cumplimiento del deber. Además de estas virtudes Comenio exigía desarrollar en los niños la discreción, la obediencia, la benevolencia hacia las demás personas, la limpieza, la elegancia, la caballerosidad, el respeto a los mayores y el amor al trabajo. Consideraba como medios necesarios para una buena educación moral: el ejemplo de los padres, de los maestros y de los compañeros; las orientaciones y la conversación con los niños; el desarrollo del valor; la lucha contra los extravíos, contra la pereza, contra la falta de reflexión y contra la indisciplina. En el proceso de la educación moral juega un papel de gran importancia la formación de las buenas costumbres.

Al destacar la importancia de la disciplina, Comenio hacía referencia al refrán de Bohemia que: "Una escuela sin disciplina es lo mismo que un molino sin agua". Y agregaba, "De igual manera que si quitas el agua de un molino, se parará al momento, si suprimes la disciplina en una escuela, forzosamente han de retardarse todas las cosas. Como de un campo si no se escarda, nace en él la cizaña perniciosa para las mies y si no se podan los árboles, echan mucha madera y producen brotes inútiles"¹³. Por eso, constituye un mérito notable en Comenio la crítica que hizo a la torpe disciplina medieval a base de golpes. Recomendaba un trato humano para los niños, pero al mismo tiempo exigía que el maestro mantuviese la disciplina entre los niños, como es debido. Debe mantenerse la disciplina, "con buenos ejemplos, con palabras tiernas y siempre con benevolencia franca y sincera".

Comenio protestaba contra los castigos corporales a los niños, y expresaba al respecto: "Yo mantengo con decisión que los azotes y los palos son medios propios de la esclavitud, que no son apropiados en absoluto para las personas libres. No deben utilizarse en absoluto en las escuelas y deben ser eliminados de ellas". Sin embargo, en sus obras había una cierta dualidad en cuanto al problema de los castigos corporales: planteaba que no se utilizaran cuando hubiese malos resultados en los estudios, pero los mantenía en los casos en que el alumno profiriera blasfemias o manifestara rebeldía.

13. *Ibíd.*, pág. 155.

En su pequeña obra *Las leyes de una escuela bien organizada*, Comenio dio muchas indicaciones valiosas, formuladas en forma de reglas breves, y referidas a la correcta organización del régimen escolar, a la dirección de la escuela, a los deberes del maestro y a la conducta de los alumnos. Estas reglas establecían en detalle el orden y los procedimientos para el control de los conocimientos de los alumnos:

1. Los *decuriones* evalúan diariamente los conocimientos de todos los alumnos*.
2. En cada clase el maestro evalúa los conocimientos de varios alumnos.
3. Una vez al mes el director de la escuela evalúa los conocimientos de varios alumnos.
4. Una vez al mes el director de la escuela evalúa el aprovechamiento de los alumnos mediante pruebas.
5. Al final del trimestre se realizan pruebas también.
6. Al final del curso se hacen exámenes para la promoción del grado.

Los alumnos están obligados a llegar a clase con puntualidad y a ocupar un lugar fijo en el aula. En caso de ausencia sus padres están en la obligación de comunicarlo al maestro como una cuestión de respeto. Los alumnos están obligados a escuchar atentamente las explicaciones del maestro en las clases. Siempre deben comportarse correctamente fuera de la escuela. Comenio afirmaba que “las orientaciones disciplinarias se deben hacer en forma firme y convincente, pero no con burla o con violencia, para que provoquen temor y respeto, y no odio o hilaridad”. Por consiguiente, en la dirección de la juventud debe existir permanentemente dulzura, sin superficialidad; en las advertencias, amonestación sin sarcasmo; en los castigos, severidad sin crueldad.

Por otra parte, habría que resaltar que fue Comenio quien estableció por vez primera el concepto de curso escolar, su división en semestres, y la determinación de las vacaciones. Concibió y llevó a la práctica el sistema de clases por grados escolares. Planteó, también, la organización de la jornada escolar: cuatro horas para la escuela de lengua materna y seis horas para la escuela latina. Teniendo en cuenta que en la época de Comenio la admisión de los alumnos en la escuela se realizaba en momentos distintos a lo largo de todo el año.

Aunque los alumnos se sentaban en el mismo local, por lo general no había clases colectivas para todos: cada alumno estudiaba lo que se le

* En los estudios de gramática, se denominaba *decurión* al estudiante a quien, por sus habilidades, se le daba el encargo de tomar las lecciones a otros, hasta un número máximo de diez.

asignaba, y adelantaba de acuerdo con su ritmo individual; el maestro atendía individualmente a cada alumno. Asumiendo esto, Comenio fue quien planteó que el ingreso en las escuelas se realizara una vez al año, de modo que cada maestro pudiera realizar su trabajo en forma colectiva con todo un grado. Creó el sistema de clases por grados y ofreció las orientaciones para la planificación y realización de la clase. Destinó una parte de ella para las preguntas a los alumnos, otra para la explicación del nuevo contenido, y una última para la ejercitación. Asimismo, planteó que cada clase debía tener definido su contenido y su objetivo, que el maestro debía velar porque todos los alumnos participaran activamente en la clase, así como mantener la disciplina en la misma.

Igualmente, Comenio absorbe el conocimiento de las ciencias naturales a través de la lectura del manuscrito de Copérnico *Las revoluciones orbitales de los astros*. La demostración de la teoría heliocéntrica hace deducir por analogía al joven Comenio, que el centro del sistema escolar no era el maestro sino el alumno. Nace así el denominado **paidocentrismo** en pedagogía. Para Comenio, el niño es el sujeto del acto educativo, es a él a quien se le debe estimular positivamente para que ame el conocimiento. En cuanto a la transmisión del conocimiento, éste debe ser adquirido de manera metódica, sencilla y, primordialmente, que se aprenda haciendo, es decir, activando todos sus sentidos.

Su concepción **paidocéntrica** de la educación, pone todos los componentes educativos al servicio del estudiante, rompe el criterio de la educación tradicional que consideraba al niño como un ser pasivo dentro del proceso educativo al considerarlo como un simple receptor del conocimiento. Por esto mismo, Comenio concedía gran importancia al maestro y consideraba que su deber era muy honroso. Era éste un punto de vista nuevo y progresista ya que, con anterioridad, la profesión de maestro, especialmente en la escuela primaria, no gozaba de respeto y credibilidad. Comenio exigía, por una parte, que la población tratara al maestro con respeto y, por otra, que el maestro mismo comprendiera el importante papel que él cumplía en la sociedad y fuera plenamente consciente de su dignidad personal.

El maestro, expresaba Comenio, debe ser sincero, activo, valiente y un ejemplo vivo de virtudes, las cuales debe inculcar a sus alumnos, ser, en fin, un hombre educado y laborioso. El maestro debe sentir un amor sin límites por su trabajo, tratar a los niños como si él fuera su padre y despertar en ellos interés hacia los conocimientos. La mayor preocupación del maestro es atraer a los alumnos con su ejemplo. Por ello, Comenio consideraba que una de las principales cualidades del maestro, de acuerdo con su concepción del mundo, era la religiosidad.

Juan Amos Comenio ejerció enorme influencia en el desarrollo del pensamiento pedagógico y de la escuela en todo el mundo. Sus manuales, traducidos a muchos idiomas, alcanzaron gran divulgación en muchos países, y fueron ejemplo para otros pedagogos progresistas que los tomaron como modelos para la elaboración de nuevos libros de texto. Como señaló Leibniz, en el desarrollo de la Pedagogía Comenio jugó un papel semejante al de Descartes y Bacon en el desarrollo de la Filosofía, y al de Copérnico en el desarrollo de la Astronomía.

Sin embargo, en ese sentido, lo nuevo que Comenio aportó en el campo de la Pedagogía: la idea de la enseñanza general, de la escuela única, de la enseñanza de seis grados en la escuela primaria, algunas normas y principios didácticos, se abrió camino muy lentamente. Mucho de lo que soñó este gran pedagogo, adelantándose a su época, se introdujo en la práctica de la escuela posteriormente. Desde la segunda mitad del siglo XIX la importancia de Comenio comenzó a ser comprendida cada vez más por los pedagogos progresistas. La teoría pedagógica de Comenio fue el resultado del movimiento de liberación nacional del pueblo checo, así como de la lucha de los pueblos de Europa contra el feudalismo. Desafortunadamente los criollos americanos no conocieron las ideas de este pedagogo, muy seguramente por su procedencia protestante y de la Europa oriental. El pedagogo moderno que va a influir en América y Colombia va a ser Enrique Pestalozzi.

4. La pedagogía de la naciente burguesía

4.1. John Locke (1632–1704)

Filósofo empirista nacido en Wrington, Inglaterra, en el seno de una familia puritana. Su lectura de Descartes, Bacon y Newton lo llevó a oponerse a la Escolástica y a la teología puritana. Fue secretario personal del Duque de Shaftesbury y partidario de la Casa de Orange. Colaboró con la *Revolución Gloriosa*, producto de la alianza de la nobleza aburguesada y la burguesía inglesa, y que culminó en 1688 con la caída de Jacobo II y el advenimiento al trono de Guillermo III de Orange. Según Karl Marx, la *Revolución Gloriosa* “colocó en el poder, junto con Guillermo de Orange, a los capitalistas y terratenientes”, abrió el camino para una época de dominación burguesa y la creación de las condiciones que posibilitaron el desarrollo de la Revolución Industrial en el siglo XVIII.¹⁴

14. N.A. Konstantinov, E.N. Medinski, M.F. Shabaeva. *Historia de la pedagogía*. Libro electrónico. Pág. 16.

Locke, como partícipe de esta transformación, fundamenta en sus obras el cambio del poder real y el nuevo régimen social de Inglaterra: defiende el *contrato social* en el origen del Estado, defiende la teoría del derecho natural y plantea que el pueblo es quien detenta el poder. Igualmente, en obras como el *Ensayo sobre el entendimiento humano*, el *Tratado sobre el gobierno civil*, en *Algunos pensamientos sobre educación* o en *La dirección del entendimiento* esboza su visión sobre la educación. Para Locke, la educación de los niños es un deber y una misión de los padres, y ésta constituye un elemento de prosperidad para las naciones.

Locke expuso sus concepciones pedagógicas en el libro *Algunos pensamientos sobre la educación* (1693). En este tratado afirma que el 90% de las personas se convierten en malas o buenas, útiles o no, gracias a la educación. Consideraba, que el objetivo de la educación era la formación de un *gentleman* y no de un hombre común; de un *gentleman* que sepa “conducir sus asuntos con sensatez, inteligencia y talento”. Este noble, por origen, que se distingue “por la delicadeza de su trato”, debe poseer, al mismo tiempo, las cualidades de un hombre de negocios burgués.

El *gentleman* debe recibir educación física, moral e intelectual, pero no en la escuela, pues según Locke, la escuela es una institución donde se reúne una cantidad de niños de diversa condición, depravados y mal educados y que un maestro, dado el número de estudiantes a su cargo, nunca podrá desempeñar bien las funciones asignadas a su cargo. Cualquiera que sea la habilidad y la actividad del maestro es imposible que tenga cincuenta o un centenar de escolares bajo su mirada fuera de las horas de clase en que se reúnen todos. No se puede esperar que consiga enseñarles otra cosa que lo que está contenido en sus libros de estudio. El verdadero *gentleman* se educa en casa, de la mano del preceptor que posea los conocimientos para hacerlo y que esté en condiciones de prestar atención constante y cuidados particulares al niño.

Por otra parte, objeta los contenidos y métodos de las escuelas de gramática así como el conocimiento de los clásicos. Para él, un caballero puede prescindir de ellos en el ejercicio de sus funciones. El joven debe aprender cosas útiles. En este sentido, los aspectos esenciales de la educación son: la virtud, la sabiduría, la crianza y la cultura. Sin embargo, da preeminencia a la educación moral. Para Locke, la virtud consiste en saber dominar los deseos y seguir lo que la razón indica como mejor.

Por esto mismo, para Locke la virtud será siempre la cualidad más necesaria en un caballero, y la fundamenta en la llamada “noción verdadera de Dios”, es decir, como ser supremo y creador, que nos ama. Por ende, es necesario inspirar en el niño amor y respeto hacia Dios así como habituarlo a actos de devoción. Sin duda alguna, Locke daba importancia

a la educación religiosa, pero consideraba que lo fundamental, no era acostumbrar a los niños a los ritos y ceremonias, sino propiciar en ellos el amor y la subordinación a Dios como ser supremo. Por otra parte, la sabiduría (prudencia) y la crianza son el par de cualidades sociales siempre imprescindibles en buena educación, y relacionadas directamente con la virtud. La sabiduría se manifiesta como la capacidad de manejar los asuntos de la vida apropiadamente.

Según se ha expresado ya, la moral de Locke se basaba en el principio del provecho y de los intereses de la persona: el joven ha de aprender cosas útiles. El verdadero *gentleman*, es aquél que sabe lograr la felicidad personal pero que, al mismo tiempo, no obstaculiza a los demás *gentleman* para que también lo puedan lograr. Las personas han de tener sabiduría, no sólo para lograr lo que quieren, sino para ponderar las posibilidades reales de lograrlo. Por eso la conducta del hombre debe ser razonable, debe saber dirigir sus pasiones, debe ser disciplinado y debe saber subordinarse a los dictados de la razón.

La formación del carácter, el desarrollo de la voluntad y la disciplina moral constituyen las tareas más importantes de la educación en Locke. No se puede ser indulgente con el niño, pero tampoco se debe dejar de satisfacer sus deseos legítimos. Al principio, "el miedo y el respeto" deben dar poder al educador sobre la disciplina del niño, y cuando éste tenga más madurez, este poder servirá de base a la amistad y al amor. El medio principal de educación será siempre, no el razonamiento, sino el ejemplo que emana del medio que rodea al niño. Considera que, no obstante eso, cualquiera que sean las enseñanzas que se den al niño, y la sabiduría de la buena educación que trate de inculcársele día a día, a la postre la mayor influencia la ejercen siempre las personas con quienes se reúne y el modo de actuar de quienes velan por él.

En este sentido, la crianza es la capacidad de conducirse bien en las relaciones sociales y que, según Locke, es lo que comúnmente se llama "buena educación". La crianza se manifiesta en la cortesía, en el saber guardar las formas adecuadas (aspecto exterior), y en la benevolencia general (aspecto interior), que impiden un comportamiento desdeñoso o negligente. La buena crianza ayuda a eliminar algunos defectos como: la rudeza, el menosprecio, la disposición a encontrar siempre faltas en los demás, la burla, el afán de disputar o el ser excesivamente ceremonioso.

Sin embargo, la educación en Locke para ser completa, a la par de la formación del carácter, debe incluir la vertiente de la llamada *formación física*. Esta formación se adquiere a través del contacto con el aire libre, gracias a un buen sueño, al ejercicio físico, a un régimen de comidas sencillo, así como en el uso de los vestidos adecuados. Para Locke, es necesario

templar el cuerpo para formar el espíritu. Por esto mismo, propone endurecer el cuerpo ya "que se vicia, o al menos se perjudica la constitución de la mayor parte de los niños con la indulgencia y la ternura"¹⁵.

Por otra parte, al referirse a la salud de los niños hace hincapié en la adquisición de *hábitos*, proponiendo un sistema educativo cuidadosamente elaborado de acuerdo con la ciencia de aquella época. Para una buena educación se hace necesario fortalecer el cuerpo del niño, que aprenda a soportar la fatiga desde edad temprana: "El *gentleman* debe ser educado de tal manera que en cualquier momento esté preparado para tomar las armas y convertirse en un soldado"¹⁶. Locke, a la vez que explicaba en detalle la importancia de un régimen severo en la vida educativa del niño, ofrecía consejos sobre el vestuario, la alimentación, el ejercicio físico, como ya se pudo apreciar anteriormente. Consideraba que la organización correcta de la educación física favorecería el desarrollo del valor y de la constancia.

En cuanto a los métodos, abogaba por no recargar la memoria del niño con reglas, sino enseñarle a aprender mediante la acción, mediante el ejemplo, a través de la práctica constante y recomendaba no enseñar reglas que los niños olvidan fácilmente, la manera de arraigar una norma es mediante la práctica, siempre que existan las condiciones, y si es posible, cree usted mismo las condiciones.

No obstante, hay que tener en cuenta que para que un *gentleman* llegue a tener una buena formación de costumbres o una apropiada adquisición de hábitos, es necesario empezar su enseñanza desde la más temprana edad. Por esto mismo, resalta Locke cómo no se pueden lograr resultados positivos mediante la grosería y la violencia. Las palabras suaves dan los mejores resultados. Y, asimismo, propone la sugestión breve, como si fuera casual, hecha en forma de recordación de algo que los niños hayan olvidado. Por último, recomienda la educación como un proceso lento en el cual no se pueden formar muchas costumbres al mismo tiempo. La función del educador consiste en consolidar primero una costumbre y más tarde pasar a la formación de otras. Es tarea del maestro y de los padres, estudiar a los niños con cuidado para conocer su naturaleza y aptitudes.

Teniendo en cuenta una educación acorde con la naturaleza del niño, Locke reniega de los castigos corporales: los considera como una disciplina para siervos que, por ende, forman, en los educandos, un carácter servil. No obstante, en la concepción pedagógica de Locke, los castigos también son admitidos pero, exclusivamente en casos de obstinación y de

15. N.A. Konstantinov, E.N. Medinski, M.F. Shabaeva. *Historia de la pedagogía*. Libro electrónico.

16. *Ibíd.*

franca indisciplina. Por ello, Locke considera necesario dirigir a los niños con mano firme: los padres deben manifestar su autoridad con dulzura, respeto, pero, igualmente, con firmeza.

Igualmente, en la concepción pedagógica de Locke juega un papel importante la curiosidad; por lo tanto, aconseja a los padres estar atentos con la *curiosidad* de los niños. Ésta es el camino adecuado para estimular el deseo de aprender. Es conveniente responder sus preguntas, pero, claro está, sin confundirlos con explicaciones extensas o fuera de su alcance. Es preciso no darle respuestas engañosas. Además, considera Locke, que la curiosidad de los niños es, a la par, un motor para la reflexión de los mayores.

Locke propone un plan de estudios, (aunque es amplio y considera a la cultura necesaria pero secundaria), que comprende cinco grupos subdivididos a su vez en diversas materias:

1. Lectura, escritura, dibujo y quizás taquigrafía.
2. Inglés, francés, latín.
3. Geografía, aritmética, astronomía, geometría, cronología, historia.
4. Ética, derecho.
5. Baile, esgrima, equitación u ocupaciones manuales como complementos.

Este plan pedagógico de Locke, como se puede apreciar, rompe completamente con la tradición medieval de la educación. Cada una de las asignaturas propuestas debe proporcionar al educando un determinado beneficio y prepararlo para la vida. La educación es utilitaria y los conocimientos que se imparten deben tener un carácter práctico. Teniendo en cuenta esta practicidad, Locke recomendaba que el educando aprendiera siempre algún oficio (carpintería, tornería, jardinería o agricultura), o algún arte (perfumería, barnizado o grabado). Igualmente, destacaba la necesidad de la educación laboral: el trabajo al aire libre es saludable y el conocimiento de los oficios es útil tanto para el hombre de trabajo como para el empresario. El trabajo previene contra la posibilidad de la holgazanería, tan perjudicial para una educación utilitaria.

El educador, durante su trabajo con el niño, debe despertar su interés por el estudio y desarrollar su curiosidad. No debe permitir que el estudio se convierta en una actividad desagradable para el niño. El maestro debe aprovechar el deseo que expresan los niños por conocer lo nuevo, pero, al mismo tiempo, debe acostumbrarlos a estudiar cuestiones que no sean tan interesantes. Debe aprovechar al máximo la curiosidad infantil, puesto que ella es la fuente que genera el deseo de adquirir conocimientos. Es

necesario tratar los problemas infantiles con suma atención, y no se deben aceptar respuestas falsas ni evasivas. Es necesario desarrollar en los niños la comprensión y la capacidad para el razonamiento individual.

Los preceptores no deben desmentir jamás sus preceptos, deben ante todo conocer las aptitudes y cualidades del niño. Para la dirección correcta de todo el proceso de la educación se deben estudiar cuidadosamente las particularidades individuales del niño: es necesario observarlo cuando él no lo sospecha, así se pueden conocer sus inclinaciones, sus gustos y cualidades.

Por otra parte, son características del buen preceptor, ser una persona moderada, tierna; una persona bien educada que conozca los usos y costumbres y que sepa transmitirlos a su discípulo. Por esto mismo, Locke no considera como necesario que el preceptor sea un gran erudito, ni que posea un manejo a la perfección de todas las ciencias, su labor es moldear la conducta, formar el espíritu, establecer buenos hábitos y fundamentar los principios de la virtud y la sabiduría, de manera que el discípulo pueda tener una idea clara del mundo y se pueda desenvolver en él.

Por otra parte, debe propugnar porque el discípulo tienda a amar y a imitar todo lo que es excelente y digno de repetir. Por consiguiente, el preceptor debe hacer de su discípulo un ser vigoroso, activo e, igualmente, industrioso. Los estudios propuestos por el educador no deben tener otro objetivo que el de ejercitar las facultades, ocupar su tiempo libre apartándolo de la pereza y la haraganería. Enseñarle el valor del esfuerzo, inspirarle, en fin, algún gusto por las cosas y que debe acabar de aprender por su propio trabajo.

Los trabajos filosóficos y pedagógicos de Locke, sus teorías del *contrato social* en el origen del Estado y del *derecho natural*, ejercieron una considerable influencia sobre los *ilustrados* franceses como se podrá apreciar en el siguiente capítulo.

Capítulo 3

La escuela en el siglo XVIII

1. La educación en el Siglo de las Luces

Hacia el siglo XVIII están proporcionadas las condiciones apropiadas para dar al traste con la sociedad feudal y llevar a cabo una transformación revolucionaria. La burguesía se ha hecho fuerte, se reconoce a sí misma como clase y cuenta con un proyecto político maduro. En el siglo XVIII se dará la batalla final contra el régimen feudal y el inicio del capitalismo de libre competencia. En él se conjugan el avance del comercio, el desarrollo de la gran industria, la división del trabajo, la producción asalariada y la expansión de potencias capitalistas que controlan los mercados y las fuentes de las materias primas, constituyéndose en verdaderos Imperios Coloniales.

Las corrientes filosóficas y científicas de los siglos anteriores tuvieron su punto de encuentro y de expresión en el siglo XVIII en Europa y, principalmente, en Francia durante el periodo histórico denominado el *Siglo de las Luces* o *Ilustración*. Constituido como un movimiento intelectual, criticó a la sociedad, al gobierno, la economía, la educación y la religión de su tiempo. Igualmente, afirmaba que el hombre sólo puede alcanzar la felicidad cuando las instituciones que lo rigen son fruto de la razón. Las múltiples y variadas formas de la actividad humana se transforman en objeto de estudio.

La razón, según los ilustrados, ilumina al hombre; por ello éste debe ilustrarse, es decir, debe educarse racionalmente, para que, ayudado de ella, descubra y conozca las leyes que rigen la naturaleza y la sociedad, y con base en estas leyes pueda encontrar solución a sus problemas. La *Ilustración* significó un avance en el desarrollo de la humanidad a través del conocimiento racional. A partir de ella, el hombre o los seres humanos, se hacen herederos de su propio destino y no esperan las soluciones de carácter celestial.

Entre los ilustrados franceses destacaron los denominados filósofos materialistas, debido a la consistencia de sus puntos de vista y al carácter combativo de sus posiciones, que se manifestaban con firmeza, contra instituciones como el feudalismo y la Iglesia. Las obras, por ejemplo, de Diderot, de Helvecio, de Holbach, se prohibían, se confiscaban y se quemaban públicamente por orden del Estado y la Iglesia. Con frecuencia se perseguía a los autores, algunos de los cuales se vieron obligados a emigrar a otros países. Los filósofos materialistas planteaban que las fuentes de la religión son la ignorancia, la esclavitud, el despotismo y el engaño de las masas por parte del clero. Señalaban que los sacerdotes no tenían interés en enseñar al pueblo, pues mientras menos instruido fuera éste más fácil sería engañarlo. Estos pensadores consideraban que la instrucción liquidaba a la superstición. Estimaban que las ciencias, las artes y los oficios, infundían nuevas ideas a las personas y le ayudaban a conocer las leyes de la naturaleza, lo que debía conducirles a negar la religión.

La máxima manifestación cultural de la *Ilustración* fue la *Enciclopedia* o *Diccionario razonado de las ciencias y las artes*. La Enciclopedia se convirtió en el medio de difusión de este nuevo saber: en ella se quiso condensar la ciencia y la filosofía del siglo y, sobre todo, las nuevas doctrinas políticas. Fue escrito en un francés llano y comprensible para todos, puesto que su objeto era, no sólo ilustrar a la generación vigente, sino, de igual modo, a las generaciones futuras. Publicada entre 1751 y 1765, bajo la dirección de D'Alambert y Diderot, la obra constaba de veintisiete volúmenes, cinco suplementos y dos tablas analíticas.

Desde la perspectiva del iluminismo, este periodo ilustrado se caracteriza porque los filósofos y pensadores abordan con optimismo toda clase de cuestiones: tienen la presunción de que el hombre puede encontrar su solución valiéndose de la llave mágica de la cultura, con un sentido de universalidad antes no visto, quieren extender la cultura a todas las clases de la sociedad. Se basan en el concepto de que la sociedad progresará hasta alcanzar la felicidad si el hombre recibe una educación conveniente, haciéndose "ilustrado".

“Los ideólogos de la Revolución entendían que la ruptura con el Antiguo Régimen y la consolidación de un nuevo tipo de sociedad exigía cambiar no sólo las leyes, sino también las conciencias. Era necesario formar un ‘hombre nuevo’, cuyas costumbres estuviesen a la altura del orden constitucional recién implantado, tal como reclamaba Mirabeau, uno de los primeros autores que pensaron la educación en clave revolucionaria. Esta regeneración del hombre únicamente podía operarse a través de la educación, a la que los revolucionarios atribuían un enorme potencial transformador, en sintonía con el pensamiento de la *Ilustración*.

Los ilustrados partían de dos postulados básicos: la perfectibilidad del hombre y de la sociedad, y la confianza casi ilimitada en la educación como motor de ese perfeccionamiento progresivo. Ambos presupuestos serán heredados por los revolucionarios, cuyo proyecto *rupturista* contribuye a acentuar la confianza en el poder regenerador de la educación. Pero esta función regeneradora no podía encomendarse al aparato educativo tradicional que, además de sus múltiples deficiencias, se había deteriorado profundamente como consecuencia de algunas medidas revolucionarias. Era necesario construir un sistema de nueva planta, lo que motivó la elaboración y discusión de sucesivas propuestas sobre la organización de la educación nacional.”¹

Moacir Gadotti plantea que el siglo XVIII es pedagógico-político por excelencia y donde las clases populares reivindican el saber y la educación pública. “La escuela pública es hija de la Revolución burguesa. Los grandes teóricos ilustrados predicaban una educación cívica y patriótica inspirada en los principios de la democracia, una educación laica, ofrecida gratuitamente para todos por el Estado. Se inicia con ella la idea de la unificación de la enseñanza pública en todos los grados. Pero aún era elitista: sólo los más capaces podían proseguir hasta la universidad”².

Cabe concluir que los problemas educativos ocupan un primer plano entre la burguesía revolucionaria ya que, desde su perspectiva, sólo “los hombres educados e ilustrados” logran transformar a la sociedad, por todo esto puede decirse que la burguesía del siglo XVIII se propone:

1. Condorcet. *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*. Ediciones Morata. Madrid, 2000. Pág. 12.

2. Moacir Gadotti. *Historia de las ideas pedagógicas*. Siglo XXI Editores. México, 1998. Pág. 83.

1. La eliminación en el campo educativo de todo lo sobrenatural y la reducción de la religión a algo meramente racional, natural y terreno.
2. La aceptación de un realismo pedagógico, entendido como la incorporación de lenguas modernas, de disciplinas técnicas y científicas en los planes de estudio.
3. La necesidad de una escuela dirigida por el Estado, laica, aconfesional, que sustituya a las congregaciones religiosas en la actividad educativa.

Siguiendo el ideario de la ilustración, Jean-Jacques Rousseau (1712–1778), basado en la idea de la natural bondad del hombre, impulsó la crítica a la desnaturalización, la injusticia y la opresión de la sociedad. Mucho antes del nacimiento de Dewey, Montessori, Decroly o Ferrière, Rousseau propugnó la liberación del individuo, la exaltación de la naturaleza y la actividad creadora, la rebelión contra el formulismo y la civilización. La filosofía de Jean-Jacques Rousseau, partidario de una educación natural, adhirió siempre a una concepción vitalista y optimista del hombre y la naturaleza. Para Rousseau la educación es el camino para lograr la socialización plena, y su fin es la reconstrucción del hombre social de acuerdo a las leyes de la naturaleza, del orden y de la razón.

Considera que la educación es una herramienta importante para lograr la soberanía del pueblo, pero que esta debe favorecer la naturaleza y no constreñirla: no se trata de cambiar el carácter y doblegar lo natural, sino al contrario, de impulsarlo tan lejos como sea posible, pues es así como un hombre llega a ser todo lo que puede ser, y es así como la obra de la naturaleza es acabada en él por la educación. Por eso en su obra *Emilio*, critica a fondo el viejo sistema educativo feudal y de estamentos: el fin de la educación consiste en preparar ciudadanos que tengan en estima el trabajo. Por esto mismo, se pronuncia contrario a la escuela y a la educación puramente social, es decir, a aquella que quiere formar a Emilio para ocupar un sitio en la sociedad según su nacimiento y estado.

Emilio es un educando imaginario que recibe una *educación natural*, para que sea un hombre. Los medios elegidos por Rousseau son la naturaleza, las cosas y los hombres. La concepción pedagógica recalca la práctica, aquella del mundo físico que Rousseau asocia al sentir de la propia existencia. Aparece, entonces, una nueva didáctica, la cual descansa en el uso de los objetos sensibles e intelectuales, es decir, de la cosa representada, y sobre una metodología de la actividad reflexiva. En efecto, Rousseau recomienda conformar ideas a partir de relaciones reales, mediante la observación, el examen crítico del objeto, la analogía, el análisis y la síntesis.

Dentro de su pensamiento, Rousseau propone dos variantes educativas: por un lado la educación positiva que representa el orden instituido y, por otro lado, la educación negativa que expresa el pensamiento del siglo XVIII. Es esta variante, precisamente, la que a través del *Emilio* Rousseau quiere instituir. En esta educación negativa se realiza, inicialmente, una crítica a la tradición, para luego, proponer nuevas soluciones y normas. Por esto mismo, la educación debe ser principalmente negativa, es decir, el maestro no debe enseñar la virtud ni la verdad como objetivo didáctico, a la vez que tener una metodología adecuada para la formación del espíritu. La práctica implica actuar al contrario de lo que dictan las costumbres instituidas, de lo que se hace, de lo que se piensa y se dice, sistematizando –con pocas restricciones–, la lección que de aquí pueda sacarse.

La educación resulta negativa en la medida en que es instituyente. Más aún, puede afirmarse que la educación negativa, conlleva una filosofía de transgresión cuya legitimidad y validez mide la escala de valores rousseauniana. Siendo parte integrante de una ética de ruptura, se convierte en una norma que tiene como objetivo final institucionalizarse. Teniendo en cuenta este tipo de educación, el papel del maestro, según Rousseau, es el de intervenir a través del ejemplo antidogmático, el cual busca no imponer ningún saber ni conocimiento *a priori*. Este es su objetivo educativo: una ética basada en su propio ejemplo, en valores vividos por él mismo, pero que, a su vez, exige la aplicación de una estrategia de redescubrimiento mediante la acción.

La formación de una persona soberana o autónoma, depende de una práctica donde predomina la libertad del alumno y donde descansa, fundamentalmente, en el respeto a la voluntad del sujeto. Para lograr elevar la voluntad del educando, Rousseau indica como necesaria la ausencia total de las restricciones, a través de una formulación paradójica y realista: “El único hábito que se debe dejar que tome el niño es el de no contraer ninguno”³. La intervención pedagógica exige, no solamente disponibilidad psicoafectiva sino también una lúcida reflexión respecto a las necesidades objetivas del alumno. Para Rousseau la regla más importante, más útil y más grande de cualquier educación “no es el ganar tiempo, sino perderlo”.

Como es evidente, de lo que se trata no es de dejar que el niño se enmohezca en el ocio, sino de no obstaculizar, perturbar o acelerar un proceso natural de maduración y actividad espontáneas para el que Rousseau exige un religioso respeto.⁴ Esta “pérdida de tiempo” sirve para

3. Louis-Pierre Jouvenet. *Pedagogía y Política*. Trillas. México, 1989. www.cnep.org.mx

4. N. Abbagnano y A. Visalberghi. *Historia de la pedagogía*. Fondo de Cultura Económica. México, 2005, pág. 394.

educar, para despertar los deseos del niño, en fin, permite su libre expresión. A través de esta pedagogía, la libertad desempeñará un papel importantísimo hasta llevarlo al hombre (verdaderamente libre), a querer sólo lo que puede y hacer lo que le conviene.

Siguiendo derroteros similares, Claudio Adrián Helvecio (1715–1771) desde una posición filosófica materialista que considera que la materia tiene una existencia objetiva, independiente de nuestra mente y que puede ser conocida a través de las sensaciones, por tanto el pensamiento, era para él “la combinación de sensaciones”, considera que la educación juega un papel importante en la formación del carácter del hombre, por eso planteaba la necesidad de cambiar las condiciones sociales feudales por unas relaciones capitalistas.

Cuando publica en 1758 su obra *Del Espíritu*, fue catalogada como un texto contra la religión y el régimen existente, por eso fue prohibida y quemada en plaza pública obligándolo a partir hacia el extranjero. Posteriormente escribirá otra obra, *Del Hombre* donde se centra, justamente, en las facultades intelectuales y en la educación del hombre. En esta obra niega las ideas innatas y plantea, por el contrario, que todas las ideas surgen a partir de las percepciones. A la par, considera que las facultades intelectuales de todos los individuos son iguales.

Dentro de sus planteamientos más polémicos se encuentra la crítica a la Iglesia a la cual califica como institución que pervierte a las personas a partir de una moral hipócrita e inhumana. “Desgraciadas las naciones, exclamaba Helvecio, que confían a los clérigos la educación de sus ciudadanos”⁵. Expresaba que había llegado el momento en que la enseñanza de la moral debía estar en manos del poder laico. Por cuanto la moral existente está elaborada sobre los equívocos y los prejuicios de la religión, debe ser creada una moral nueva que parta de la comprensión correcta del interés personal, es decir, que se combine con el interés social.

Por esto mismo, Helvecio consideraba necesario formular un objetivo único de la educación para todos los ciudadanos. Este objetivo consistía en la aspiración al bienestar de toda la sociedad, hacia la mayor comodidad y felicidad de la mayor cantidad posible de ciudadanos. Es necesario educar patriotas, que estén en condiciones de unir el bienestar personal con “el bienestar de la nación”. Helvecio afirmaba que todas las personas, en grado diferente, pueden ser educadas ya que nacen con las mismas aptitudes espirituales. Estos planteamientos asestaron un duro golpe a las teorías de los ideólogos de la nobleza de su tiempo quienes sostenían la

5. N.A. Konstantinov, E.N. Medinski y M.F. Shabaeva. *Historia de la pedagogía*. Ediciones Cartago. 1984. Pág. 37.

desigualdad natural de las personas como si ello estuviera condicionado por su procedencia social. Helvecio consideraba que el hombre se forma solamente bajo la influencia del medio y de la educación. Expresaba que “la educación nos ha hecho como nosotros somos”; incluso más: afirmaba que “la educación todo lo puede”⁶.

Helvecio planteaba que la escuela escolástica, con la enseñanza de la religión, convertía en tontos a los niños y que, no sólo le era imposible formar verdaderas personas sino, también, a hombres de buen juicio. Por ende, proponía como necesario, reestructurar la escuela radicalmente, hacerla laica y estatal, y eliminar el monopolio de la casta privilegiada de los nobles sobre la educación: es necesario instruir al pueblo ampliamente; es necesario reeducar a las personas. Helvecio confiaba en que, como resultado de la instrucción y de la educación, se formaría un hombre libre de prejuicios y de supersticiones, un verdadero ateo y patriota que sabría armonizar la felicidad personal con “el bienestar de la nación”.

En la misma línea de los filósofos materialistas, Denis Diderot (1743–1784), en sus obras (prohibidas por las autoridades), defendió constantemente la idea de la no destrucción de la materia y de lo imperecedero de la vida. Concedía gran importancia a las sensaciones, sin embargo no lo redujo todo a ellas, por el contrario, señaló la importancia que tiene la reelaboración de las sensaciones por la razón. Los órganos de los sentidos son solamente testigos. El juicio es el resultado de la actividad de la razón sobre la base de los datos obtenidos por los sentidos.

En cuanto a la pedagogía, dio un alto valor al papel de la educación. Sin embargo, en sus objeciones a Helvecio, no consideraba a la educación como “todopoderosa”. Sí considera que, por medio de la educación, se puede lograr mucho; sin embargo, mediante ella lo que se puede hacer es desarrollar lo que la naturaleza otorgó al niño. Mediante la educación es posible desarrollar buenas disposiciones naturales y eliminar las malas pero, solamente, en el caso de que la educación tenga en cuenta la organización física del hombre y sus rasgos naturales. A la par de Helvecio, Diderot consideraba que las buenas disposiciones naturales no son privilegio de ningún grupo de elegidos sino que, por el contrario, el pueblo es, con mucha más frecuencia, más portador de talentos que los representantes del poder. Por eso, era partidario de la instrucción de las grandes masas populares puesto que reconocía el gran papel liberador de la misma. Según Diderot, la instrucción dignifica al hombre y hace que el esclavo sienta enseguida que él no nació para ser esclavo.

6. N.A. Konstantinov, E.N. Medinski y M.F. Shabaeva. *Historia de la pedagogía*. Ediciones Cartago. 1984. Pág. 38.

Como Helvecio, Diderot criticó también categóricamente el sistema feudal francés de educación: destacó que en las escuelas primarias, que se encontraban en manos del clero, se menospreciaba la educación de los niños del pueblo, y que en las escuelas medias y privilegiadas, del tipo clásico, se enseñaba solamente el rechazo a las ciencias y que, por ende, los resultados eran ínfimos. Todo el sistema de educación y enseñanza es inservible, "es necesario cambiar desde la base el método de enseñanza" concluye Diderot.⁷

En resumen, entre sus planteamientos más novedosos, podemos destacar: la necesidad de educar en las escuelas a todos los niños independientemente de su posición social; sustraer las escuelas de la dirección del clero y entregarlas en manos del Estado; la educación primaria debe ser gratuita y obligatoria, y en ella se debe proporcionar alimentación a los alumnos hijos de los pobres puesto que, según Diderot, ellos aprecian más el valor de la instrucción que los hijos de los ricos. Diderot, como se puede apreciar, exigía la transformación total de la escuela media. Estaba en contra de la preponderancia de la enseñanza clásica en las mismas, razón por la cual, consideraba necesario garantizar la enseñanza sobre las bases científicas de la Matemática, de la Física, de la Química, de las Ciencias Naturales y de la Astronomía.

En sus obras insiste en que se realice una enseñanza efectiva. En el *Plan de una Universidad Rusa*, escrito a petición de Catalina II, Diderot llega a afirmar que la educación es imprescindible al pueblo, y que a nadie debe faltar las luces de la instrucción elemental. Para alcanzar este objetivo, concluye, son necesarias las escuelas, públicas y gratuitas, donde se privilegie la enseñanza técnica.

Y finalmente citaremos a Immanuel Kant (1724–1804), quien nació en Königsberg. La especulación filosófica de Kant, si bien tiene como punto de partida el empirismo y el racionalismo, va a desembocar en una nueva concepción gnoseológica y ética del hombre. El eje central de su pensamiento se halla en las *Críticas*. Por ejemplo, en la *Crítica de la razón pura* proporciona los fundamentos lógicos del conocimiento científico a la vez que sus límites: distingue una realidad natural o *fenoménica*, ubicada en el espacio y el tiempo, percibida por los sentidos y base del conocimiento científico, de una realidad trascendente o *nouménica* que es inaccesible al hombre. Mientras tanto, el sujeto cognoscente es amo dentro de los límites impuestos.

Por otra parte, la *Crítica de razón práctica* plantea el tema moral como consecuencia de la *razón pura*, a la vez que se convierte en el centro de su

7. N.A. Konstantinov, E.N. Medinski y M.F. Shabaeva. *Historia de la pedagogía*. Ediciones Cartago. 1984. Pág. 39.

pensamiento pedagógico. El *yo* ordenador del mundo fenoménico es también legislador de sí mismo. Para obrar moralmente el hombre debe dejar de lado sus impulsos sensibles y su egoísmo. Sin embargo, el mundo de valores que rige la actividad humana no es incognoscible, sólo sabemos que debe existir. ¿Cómo obrar bien? Cumpliendo el deber por el deber mismo, por respeto a la ley. El ejercicio de la libertad humana radica en obrar bien de acuerdo con una norma o ley moral universal, como principio racional de acción, y que se expresa en el imperativo categórico: Obra de modo tal que la máxima de tu querer pueda valer siempre como principio de una legislación universal.⁸

Esta norma obliga a la voluntad a cumplir toda acción que responda a una ley. Es necesario educar al hombre para el cumplimiento del deber y del respeto a la ley en términos universales. La formación moral es el núcleo de la actividad educativa. La educación, será para él, un arte cuya práctica debe ser perfeccionada a través de varias generaciones. El hombre es un ser libre en devenir, perfectible como individuo y como especie; sin embargo, la educación se ve enfrentada ante el problema de tener que orientarlo, sin conocerlo propiamente y, además, sabiendo que siempre tiene ante sí infinitas posibilidades. Para tratar de solucionar este problema, Kant plantea que la educación debe seguir a la experiencia y, especialmente, a la acumulada por las generaciones pasadas. Por esto mismo, retoma y reflexiona sobre las ideas pretéritas de, entre otros, Platón, Rousseau, Locke y Basedow.

La reflexión crítica sobre la experiencia de la humanidad permite descartar errores o todo lo superfluo, posibilitando así un efectivo progreso, gracias a la economía de fuerzas y de tiempo que proporciona la experiencia, tanto a nivel de la educación y del crecimiento del individuo, cuanto más aún de la especie humana. Por esto mismo, en materia educativa, la mirada de Kant está puesta siempre en el futuro, en la humanidad venidera, de la que participará el hombre de hoy en la medida en que la educación haga de él un hombre del mañana.

He aquí un principio del arte de la educación que quienes hacen los planes de educación deberían tener siempre ante sus ojos: no se debe educar a los niños considerando solamente el estado presente de la especie humana, sino también un estado futuro posible y mejor de la humanidad.⁹

El ser humano es perfectible y libre pero debe, además, devenir libre, señorear sobre su propia libertad, trascender sus impulsos: la libertad

8. www.universidadabierta.edu.mx

9. www.universidadabierta.edu.mx

constituye la idea inspiradora de la pedagogía kantiana. La educación es una tarea posible aunque ardua: es ardua por sus malas inclinaciones, es posible, dada la naturaleza del hombre. Entonces, la utilidad de la educación consiste en tratar de tornar, primero que todo, al hombre hábil, esto es, capacitarlo para el logro de los fines propuestos, segundo, prudente, es decir, prepararlo para que se desenvuelva correctamente en la sociedad, y, tercero, moral, es decir, capacitado para elegir siempre el bien. La educación exige esfuerzo, dolor y disciplina.

Quien no es culto, es bruto; quien no es disciplinado es un salvaje. La carencia de disciplina es un mal mayor que la falta de cultura, pues ésta puede remediarse luego; pero el salvajismo no puede ser desechado, y no es posible subsanar un yerro en la disciplina.¹⁰

Teniendo en cuenta esto último, en materia de disciplina, Kant plantea que la obediencia es fundamental para el carácter del niño, particularmente del escolar. Primero, se trata de una obediencia a la voluntad absoluta de quien lo guía y, segundo, una obediencia a la voluntad de quien es reconocido como razonable y bueno. Esta última obediencia voluntaria, si bien es importante, no lo es tanto como la primera, como la obediencia absoluta al guía, puesto que prepara al niño para el cumplimiento de las leyes que más tarde, como ciudadano, deberá obedecer aunque no fuesen de su agrado. Precisamente será en su obra, *Reflexiones sobre educación*, donde Kant planteará el problema de conciliar, tanto la libertad del educando como la disciplina necesaria para superar los impulsos.

La respuesta que da Kant parte del *estado salvaje*, natural en el niño, reacio a toda sujeción a las leyes. Tal estado deberá ser superado por el *estado de cultura* el cual conlleva a que el individuo tenga, a la par, conciencia del deber así como de una libertad razonable. El papel de la educación es procurar, precisamente, que esta conciencia se adquiera a través del trabajo, concepto filosófico que para Kant, aúna en sí obediencia y libertad: el trabajo requiere obediencia a la realidad y sus imposiciones, pero también hay en él un proyecto creativo que implica libertad. El trabajo de la educación es hacerse a sí mismo en consonancia con la naturaleza y en función del deber ser.

2. Propuestas de organización escolar en la Revolución Francesa

La *Revolución Francesa* llevó a la burguesía al poder y logró posesionar la República liberal. Por esto mismo, muchas de las ideas de la intelec-

10. www.universidadabierta.edu.mx

tualidad de esta época, se lograrían colocar en práctica o, en otros casos, se constituirían en propuestas incluidas en las nacientes constituciones republicanas. Las ideas centrales de esta época, rica en revoluciones, giran, principalmente, en torno a: la secularización de la educación, la separación entre Estado e Iglesia, la popularización de la educación y, por último, al Estado como el responsable de la educación del pueblo.

Representante ilustre de este tipo de pensamiento liberal, será Louis-René de La Chalotais (1701–1785). En su *Ensayo de educación nacional* (1763), obra dirigida justamente al inmolado Luis XVI de Francia, Chalotais realiza una crítica a la educación jesuita: la considera ineficaz e inepta para preparar a los educandos en los asuntos cotidianos de la vida. Si bien, proponía que el Estado se hiciera cargo de la educación, también recomendaba que ésta se limitara única y exclusivamente a las clases superiores puesto que la instrucción de las clases trabajadoras no debía exceder más allá de sus ocupaciones.

Otro de los nombres importantes de esta pedagogía de la Ilustración, será Anne Robert-Jacques Turgot (1727–1781). En *Memorias de las Municipalidades* solicita la conformación de un sistema nacional de educación bajo control del, llamado por Turgot, Consejo de Instrucción Pública. Las funciones de este Consejo serían: organizar una enseñanza cívica y nacional, inspeccionar la producción de libros de texto, elaborar una política educativa uniforme y coordinar el sistema educativo.

A partir de 1789 y hasta 1799, el gobierno revolucionario tuvo una constante preocupación con respecto a la educación. El periodo turbulento, desde la toma de la Bastilla hasta 1794, se caracterizó en lo concerniente a la organización educativa, por el desmantelamiento de las escuelas de la Iglesia, y por la elaboración de diversas propuestas de sistemas de instrucción pública. Una de estas propuestas, que a continuación trataremos debido a su importancia e influencia futura, será el proyecto de Condorcet.

Marie-Jean-Antonie Caritat de Condorcet (1743–1794), afirmaba que la instrucción pública se dirige a todos y cada uno de los ciudadanos, apelando a su razón y en un contexto institucional. Es necesario promover una república ilustrada sin sacrificar al individuo. La instrucción pública es, para Condorcet, compatible con la libertad y la igualdad: una instrucción correcta las promueve. Expresa, igualmente, que la sociedad debe al pueblo una instrucción pública por tres motivos:

1. **Como medio de hacer real la igualdad de los derechos:** Hay un cierto nivel de conocimiento mínimo que todo ciudadano debe poseer si ha de ser capaz de cumplir con sus deberes para consigo y sus congé-

neres, y no sentirse servilmente dependiente de aquellos que saben más.

2. **Para disminuir la desigualdad que nace de la diferencia de los sentimientos morales:** Como Condorcet considera que el sentimiento de inferioridad moral es consecuencia de una instrucción clasista, se debe procurar a cada individuo la instrucción necesaria para ejercer las funciones comunes a todo hombre y sus deberes.
3. **Para aumentar en la sociedad la masa de luces útiles:** Obtener y conservar buenas leyes y una administración sabia que permita la libertad y la igualdad de los individuos, así como la capacitación de individuos útiles a la sociedad. La ausencia de estas luces útiles que proporciona la instrucción pública, lo lleva a sostener que “el que no sabe escribir e ignora la aritmética, depende realmente del hombre más instruido, al que está obligado a recurrir siempre. No es él igual a aquellos a quienes la educación ha dado estos conocimientos, no puede ejercer idénticos derechos con la misma amplitud e independencia. Aquel al que no se ha instruido en las primeras leyes que regulan el derecho de propiedad no goza de este derecho de la misma manera que quien las conoce; en los debates que se suscitan entre ellos, no combaten con las mismas armas”¹¹.

Condorcet sustenta que la sociedad debe ser la encargada de ofrecer la instrucción pública, y ésta es considerada como el medio más eficaz para perfeccionar a la especie humana en su conjunto: la instrucción permite a todos los hombres el desarrollo de sus condiciones naturales; por lo tanto, a ella deben acceder tanto hombres como mujeres. Igualmente, considera que esta instrucción debe limitarse a una “instrucción positiva”. El poder público, según Condorcet, “no tiene derecho a vincular la enseñanza de la moral con la de la religión, ni puede establecer un cuerpo de doctrina que se deba enseñar exclusivamente”. El deber y el derecho del poder público se “limita a fijar el objeto de la instrucción y a asegurarse que sea bien realizado”.

“Dos clases han ejercido sobre el pueblo, en casi todos los lugares, un dominio del que sólo la instrucción puede preservarlo: son los hombres de leyes y los sacerdotes; unos se apoderan de su conciencia, los otros de sus asuntos. En vano se dirá que las leyes pueden ser lo bastante simples para que la instrucción sea inútil para el pueblo. Las leyes primitivas

11. Condorcet. *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*. Ediciones Morata, S.L. Madrid. Págs. 82-83.

de todos los pueblos eran simples, estaban escritas en un idioma que todo el mundo entendía y, sin embargo, es de estas leyes de donde, con el tiempo y las sutilezas, los legisladores han llegado a formar códigos complicados, oscuros, escritos en un estilo ininteligible para cualquier otro que no sean ellos. La instrucción no es menos necesaria para proteger la conciencia de las trampas del sacerdocio. La moral primitiva de todas las religiones ha sido también muy simple, bastante conforme a la moral natural, pero también, en todas las religiones, los sacerdotes han hecho de ella el instrumento de su ambición. Sería pues traicionar al pueblo no darle, en una instrucción moral independiente de toda religión particular, un seguro protector contra el peligro que amenaza su libertad y su felicidad.”¹²

Condorcet proponía organizar el sistema escolar de la siguiente manera:

1. **La escuela primaria, de cuatro grados.** La asistencia sería obligatoria para todos los niños y niñas, sin distinción de la clase o profesión de los padres, con un plan de estudios que contemplaba la lectura, la escritura, las nociones de Gramática, Aritmética y Geometría. Familiarización con cuestiones agrícolas y oficios. Rudimentos sobre la situación general de la producción en el país. Además, en estos grados educativos, se estudian las bases del régimen social y de la moral. En resumen, para la escuela de enseñanza laboral proponía un amplio plan de educación general y de enseñanza laboral. En este nivel de educación recomienda que los estudiantes no cambien de maestro porque esto es beneficioso para la instrucción de los niños.
2. **La escuela de segundo nivel, de tres grados.** En ella sólo ingresan los que terminan la escuela primaria, y su plan de estudios está constituido por Matemáticas, Ciencias Naturales, nociones de comercio, principios de moral y estudios sociales. Cada escuela debe tener biblioteca y gabinetes con modelos de máquinas, colecciones para ciencias naturales e instrumentos artesanales. Además deben poseer instrumentos que permitan hacer observaciones meteorológicas. Esta escuela de segundo nivel debe proporcionar una formación efectiva, relacionando los conocimientos con la vida.

12. *Ibíd.*, pág. 258.

3. **Los institutos, centros docentes de cinco grados.** En estos tiene lugar la enseñanza media, y la juventud recibe cierta preparación profesional para participar directamente en la vida. Según Condorcet, en los *institutos* debe estudiarse, no sólo lo que sea provechoso para cada ciudadano al margen de su profesión, sino que en ellos se debe adquirir determinados conocimientos especiales de agricultura, mecánica, cuestiones militares e, incluso, nociones de Medicina, muy necesarias para la realización de prácticas tales como las obstétricas y de veterinaria.
4. **Los liceos.** Son centros de enseñanza superior creados para ocupar el lugar de las universidades escolásticas.

Condorcet planteaba, en su proyecto, la idea de una escuela laica única, en la cual todos los niveles escolares estuviesen interrelacionados tanto desde el punto de vista administrativo como desde el docente. Es decir, y como ejemplo, los *institutos* dirigen las *escuelas* de su departamento, y los *liceos*, los *institutos* de su distrito. El Instituto Nacional de Ciencias y Artes, centro administrativo y de investigación, es el encargado de dirigir todo el sistema de centros docentes.

Para concluir, al fundamentar su sistema, Condorcet señalaba que el razonamiento humano está capacitado para un desarrollo ilimitado pero, esto sí, bajo la influencia de la educación. Concedía, para lograr tal desarrollo ilimitado, una importancia decisiva a la ciencia: de sus éxitos depende el progreso de la humanidad.

Otro proyecto educativo es el elaborado por Louis Michel de Lepelletier (1760–1793). Teniendo en cuenta los puntos débiles del proyecto de Condorcet, su deseo fue que los trabajadores tuvieran acceso a la educación. Su documento es considerado el más progresista de su época: expresa, con claridad, la intención de establecer una verdadera escuela para todos y hacer todo lo posible por ayudar a “los proletarios cuya única fortuna radica en el trabajo”.

A un niño pobre, usted puede proponerle enseñanza, pero dele primero un pedazo de pan.

En su proyecto, señalaba Lepelletier¹³, que la enseñanza primaria general es sólo una declaración si no se aseguran, para las clases pobres, las condiciones que les permitan escribir esa enseñanza. Lepelletier, como fervoroso seguidor de los *ilustrados franceses*, defendió el papel importante de la educación en la formación de un nuevo hombre. Con este objetivo, proponía organizar casas de educación nacional, sostenidas por los recur-

13. N.A.Konstantinov, E.N. Medinski y M.F. Shabaeva. *Historia de la pedagogía*. 1984. Pág. 48.

sos del Estado, y donde recibirían preparación todos los niños. Los varones, desde los 5 a los 12 años, y las niñas, desde los 5 hasta los 11.

Siguiendo a Rousseau, Lepelletier considera que los niños internados se aíslan de la influencia indeseable del medio. El mal ambiente no podrá ejercer su influencia corruptora en los educandos. Las "casas" pueden ser situadas en los castillos confiscados a los nobles y en los edificios de los monasterios, recomendaba Leppelletier. Una de las fuentes para su mantenimiento, sería un impuesto proporcional sobre las utilidades. En esta forma "los hijos de los pobres podrían ser educados a cuenta de los ricos". Además, el trabajo de los niños sería una fuente complementaria para el mantenimiento de las "casas".

Lepelletier propuso también el programa instructivo y educativo para estas "casas de educación nacional". Recomendaba prestar atención, en primer lugar, a la educación física de los niños. No obstante, esta educación no se debe limitar solamente a los ejercicios de gimnasia. Para Lepelletier es necesario organizar el trabajo físico en campos y talleres especiales pero en forma planificada. Lepelletier presentó también un extenso programa de educación intelectual. En las "casas" se debe estudiar escritura, cálculo, elementos de Geometría, moral, el régimen social existente (estudio de la *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano*), relatos sobre la historia de los pueblos libres y de la *Revolución Francesa*, y fundamentos de agricultura y de economía doméstica. De esta manera se formarán los nuevos ciudadanos: fuertes, laboriosos, disciplinados, honrados, patriotas fervorosos.

El proyecto de Lepelletier fue sometido a crítica en la *Convención*. El 13 de agosto de 1793 era aprobado pero con la siguiente enmienda: no es obligatorio situar a los niños en las "casas de educación nacional". Conjuntamente con las "casas" se deben abrir escuelas para externos. No obstante, esta decisión sería variada en octubre de ese mismo año.

Capítulo 4

La pedagogía en el siglo XIX

El siglo XVIII concluyó con el advenimiento de Napoleón al poder. Ante la expansión de Francia, las potencias feudales europeas organizan la *Santa Alianza*. Esta unidad tuvo como objetivos orientar, desde una posición basada en los Evangelios cristianos, la defensa de las monarquías y luchar contra el avance del sistema republicano. La *Santa Alianza* derrotará a Napoleón Bonaparte en 1815, en la Batalla de Waterloo, y restablecerá el gobierno monárquico francés en la cabeza del rey Luis XVIII. En esta condición se inicia un periodo de **restauración**, después del periodo **revolucionario** de finales del siglo XVIII, que prácticamente concluirá con las revoluciones burguesas de 1848, iniciándose otro ciclo de revoluciones burguesas.

Al final del siglo se presentará un desarrollo económico que posibilitará una *segunda revolución industrial* la cual cimienta las bases para el surgimiento del Imperialismo. Esta época pudo contemplar el nacimiento de grandes inventos y de descubrimientos tecnológicos y científicos tales como la navegación a vapor en escala oceánica, el crecimiento del ferrocarril también a vapor, la mecanización de la industria textil, el surgimiento de los motores tipo turbina hidráulica bien sean a vapor o de combustión interna, la aparición del automóvil y del avión, el desarrollo de la energía eléctrica, el telégrafo, el teléfono y la radio, la mayor tecnificación de la agricultura, la explotación de las minas de carbón, la producción de lignito, hierro y acero y otras aleaciones, así como el inicio de la explotación del petróleo.

En cuanto a la situación social, política y económica de las grandes masas de trabajadores, asalariados, gentes del campo, así como para la población de lo que se denominará Tercer Mundo, esta se hace difícil. Esta condición es descrita en obras como las del novelista Charles Dickens, las cuales se constituyen, prácticamente, en trabajos de crítica social. Dickens será un fiero crítico de la pobreza y de la estratificación social de la sociedad victoriana. A través de sus obras mantendrá una empatía para con el hombre común, y una fuerte crítica a la familia burguesa. Es necesario resaltar que bajo la orientación de la burguesía los nuevos Estados europeos no logran solucionar los problemas de hambre y miseria de la población.

Por el contrario, en las principales ciudades de Europa, crecen los vagabundos, las condiciones de trabajo en las fábricas son cada día más difíciles, se emplean niños y mujeres y la jornada laboral oscila entre 14 y 18 horas de trabajo diario. Por otra parte, los campesinos son expropiados de sus tierras y obligados a vender a las fábricas su única posesión: la fuerza de trabajo. Ante esta situación imperante, la población europea manifiesta su deseo de vivir en una sociedad justa, sin explotación ni opresión alguna. Ante esta situación los obreros se organizan en sindicatos y generan movimientos como el Ludista o el Cartismo, e igualmente surgen teorías sociales y políticas que plantean la transformación de la sociedad capitalista por una sociedad justa e igualitaria.

Durante el siglo XVIII la burguesía se había propuesto construir un mundo basado en la razón, y como consecuencia de ello, en la esfera de la política, se había llevado a cabo la Revolución Francesa y la Independencia Norteamericana. No obstante, ni la una ni la otra, llegaron a solucionar todos los males, y las desigualdades que aquejaban a la sociedad siguieron su cauce. Según los pensadores, artistas y literatos de principios del siglo XIX, los sangrientos enfrentamientos de la Revolución Francesa demostraron que la sola razón era insuficiente para dirigir la conducta humana y que, por el contrario, la expansión napoleónica lo único que había logrado desatar había sido un fervoroso sentimiento patriótico y un nacionalismo a ultranza.

Posterior a la derrota de Napoleón, reinaba en el mundo un equilibrio inestable. Los nuevos y viejos ideales se enfrentaban: sociedad-individuo, monarquía-democracia, Iglesia-Estado, religión-ciencia, restauración-revolución. En medio de este ambiente político, económico y social, surgen grandes vertientes del pensamiento: romanticismo, socialismo utópico, nacionalismo, marxismo, anarquismo, positivismo y la doctrina social de la Iglesia.

En cuanto a los socialistas utópicos, estos elaboraron una crítica al sistema capitalista, planteando una sociedad libre de explotación. A cambio

propusieron una sociedad igualitaria. Pensadores socialistas como Saint-Simon, Charles Fourier y Robert Owen entre otros, realizaron escritos y llevaron a la práctica experimentos de la "nueva sociedad" por ellos propuesta. En la escena artística y literaria surge el *Romanticismo*, que a su vez contó con dos vertientes: una conservadora, que planteaba la vuelta al pasado feudal, la recuperación de los cuentos populares, de las baladas y leyendas literarias. La segunda vertiente auguraba un futuro mejor para la humanidad a través de planteamientos como la solidaridad con las luchas de las clases populares, la exaltación de la nacionalidad, y la fe ilimitada en el progreso de la humanidad.

En suma, los planteamientos del *Romanticismo*, hacen alusión al: desprecio por la forma y la armonía del arte clásico, la exaltación del genio rebelde a cualquier regla, la admiración por la Edad Media y por último, la oposición a la *Ilustración*. Para los ilustrados, la razón es una fuerza poderosa, instrumento que se opone al mundo y que permite dominarlo. Para los románticos, por el contrario, la razón es tan sólo un aspecto de una fuerza infinita y superior que coexiste a la par del mundo. Donde la razón fracasa, dicen los románticos, triunfa el sentimiento. Este último es el encargado de lograr captar la esencia oculta de la realidad, el Absoluto.

Por esto mismo, para los románticos la naturaleza no es un objeto, un todo mecánico como dijera Descartes, sino un todo orgánico vivo. Sin embargo, el *yo* romántico rechaza formar parte del engranaje y, por el contrario, hace constatar su individualidad, su capacidad creadora y transformadora que extrae de sí mismo, de su interior. En fin, el romántico plantea una relación con la naturaleza como una comunión del uno con el todo. Acusan a sus antecesores, a los ilustrados, de haber sido indebidamente optimistas. Los románticos sostienen que el placer también se puede obtener de lo grotesco, de la desorganización y de lo irracional. Los románticos retoman a Rousseau, y en especial el planteamiento en el que se dice que la conciencia y no la razón, es la "verdadera guía del hombre". Esta reivindicación de Rousseau se verá reflejada, posteriormente, en los planteamientos pedagógicos de la época romántica.

Por otra parte, el *Romanticismo* exalta a través del *yo* la libertad individual. Vivir en el reino de la *libertad absoluta* es el ideal romántico. Ahora bien, debe tenerse en cuenta que dicha *libertad absoluta* es entendida como una necesidad inherente al individuo y que le permite, a la vez, explorarse interiormente y explorar el mundo exterior. La finalidad de esta exploración es lograr la comunicación del *yo* con el *todo*. Por esto mismo, y debido a la separación entre el individuo y la totalidad, muchos románticos heredaron la crisis de conciencia europea generada por la *Ilustración*.

Recordemos que fue ella la encargada de cuestionar, en nombre de la razón, los dogmas religiosos.

Para los *Románticos* Dios sí existe, empero hay que encontrarlo en la naturaleza y no en la ciencia. Por esto mismo, reaccionaron contra el *deísmo* de los filósofos y, a cambio, predicaron una religión del corazón no de la mente. Los románticos buscan recrear un sentido de lo maravilloso, inspirar una creencia en la unidad esencial de Dios, del hombre y de la naturaleza, demostrar que la humanidad vive en un mundo de indeterminable "decoro". Como consecuencia, es importante destacar cómo en el plano religioso, el romanticismo estuvo marcado, a la par, por el restablecimiento de la *Compañía de Jesús*, por parte del Vaticano, en el año de 1814. La supresión de la *Compañía* en 1773, había sido una de las grandes victorias de la *Ilustración*.

En cuanto al tema que nos ocupa, el *Romanticismo* influye en la actividad educativa de un modo esencial. Al revalorizar la condición nacional, las lenguas modernas, el arte popular y el desarrollo individual, la pedagogía se preocupa por la constitución de las escuelas elementales y por los jardines de infancia. Al igual que en algunas corrientes de la pedagogía de la *Ilustración*, el *Romanticismo* considera que el Estado es quien debe ocuparse de la educación y tomar las medidas necesarias para educar al pueblo. Los incipientes sistemas nacionales tienen la necesidad de contar con súbditos conscientes y de trabajadores con un mínimo de cultura.

En consecuencia, en la primera mitad del siglo XIX, cada país siguió su línea de pensamiento y de acción. La educación seguía siendo vista como un factor necesario para el progreso y moldeadora del futuro. Por esto mismo, durante el siglo XIX, esta tendencia a constituir sistemas nacionales de educación se acentuará: los gobiernos, en menor o mayor medida, según los avatares políticos, se ocuparon de la cuestión pedagógica. Este es el caso de Francia, donde los sucesores de Napoleón: Luis XVIII y Carlos X, continuaron con el modelo vigente: una educación elemental a cargo de las comunas y, generalmente, guiadas por las órdenes religiosas.

Los colegios se diferenciaron de los liceos al ofrecer una instrucción más técnica. Los enfrentamientos entre el *Antiguo Régimen* y el *Nuevo Régimen* trajeron a la postre, como consecuencia, peticiones de reformas sociales que incluían una mayor secularización de la escuela. El conflicto entre Iglesia y Estado fue uno de los puntos más importantes en cuanto se trataba de la legislación educativa. En 1833, la Ley Guizot obligaba a cada comuna a proporcionar una escuela elemental, y daba al sacerdote de cada parroquia el derecho a supervisar la educación escolar. Esta disposi-

ción posibilitó que estas escuelas estuvieran bajo control de las congregaciones religiosas.

Alemania, cuna del *Romanticismo*, era a principios del siglo XIX una nación dividida. Por esto mismo, se impulsa una educación nacionalista que se caracteriza por poner al individuo en relación con una comunidad determinada: la nación, y con una institución determinada: el Estado. La educación sostiene la primacía de la nación y del Estado sobre la persona: el hombre sólo, como hijo de su nación, como ciudadano de su Estado, logra llegar a ser verdadero hombre. Los alemanes, a través de la educación, descubren y exaltan la belleza y riqueza de su propia literatura, de su lengua y de su arte. Tanto la literatura, la lengua vernácula como el arte, se consideran como las manifestaciones populares del espíritu del pueblo. La cultura popular, por ende, es la cultura nacional.

El paladín de este nacionalismo alemán será Fichte (1762–1814). En sus *Discursos a la nación alemana* “se desarrolla este tema de la cooperación necesaria de todos los hombres y aparecen elocuentes y excelsas páginas contra el colonialismo y las guerras de agresión.¹” Serán en total 14 discursos los de Fichte. En cada uno de ellos, apela a la educación general como el único medio para lograr la unidad de la nación alemana. El nacionalismo a ultranza de Fichte, se puede resumir en los siguientes postulados: el pueblo alemán es el pueblo, la lengua alemana es el idioma, el espíritu alemán es el espíritu de los pensadores, el sentimiento alemán es el sentimiento de los poetas, el alma del pueblo alemán es el alma de la humanidad, la nación alemana es la comunidad natural, la nación alemana y el Estado alemán deben tener las mismas fronteras. “Para prepararse a esta misión, el pueblo alemán necesita una forma de educación verdaderamente concreta, libre de verbalismos e intelectualismos. Fichte señala en Pestalozzi a un hombre que realiza esa educación”².

El espíritu nacional es el alma de la educación: hacer de cada niño un alemán nato, miembro activo de la comunidad. Para el pensamiento de Fichte, la cultura es el único lazo de unión entre la Nación y el Estado: un Estado nacional favorece y extiende la vida cultural. Por esto mismo, el niño, para llegar a ser un alemán puro, debe interiorizar los elementos dominantes de la cultura. La educación y la escuela son las encargadas de esta tarea. Teniendo en cuenta estos parámetros, en sus mencionados *Discursos* expondrá la necesidad de reconstruir el sistema de educación y transformarlo en un agente de regeneración corporativa. Su argumentación pedagógica, descansa en la postulación de un orden moral o volun-

1. Abbagnano, N., Visalberghi, A. *Historia de la pedagogía*. Fondo de Cultura Económica. México D.F., 2005. Pág. 455.

2. *Ibid.* Pág. 455.

tad sublime que crea el mundo, por ende, cada individuo es a su vez un agente de aquella voluntad. Sustenta, como ya se dijera, la importancia de la educación pública puesto que el Estado debe ser el sostén de la cultura y de la libertad.

A mediados del siglo XIX surgirá el marxismo; Karl Marx y Friedrich Engels escriben el *Manifiesto comunista* y se dedican a sistematizar el pensamiento de la humanidad, es decir, el pensamiento desarrollado por el socialismo utópico francés, la economía política inglesa y la filosofía clásica alemana. A partir de estas tres fuentes se constituirá el denominado *marxismo* y sus partes integrantes: la filosofía materialista (materialismo dialéctico e histórico), la economía política y el socialismo científico.

No obstante, Karl Marx y Friedrich Engels, además de dedicarse a teorizar sobre el movimiento obrero, se dan a la tarea de organizarlo. Serán ellos los encargados de crear la *I Internacional* en 1864, cuyo nombre original era la *Asociación Internacional de Trabajadores*. Debido a las luchas internas esta asociación se disuelve en 1876. Tras la muerte de Marx, Engels continuará la labor iniciada contribuyendo con la organización de la *II Internacional* fundada en 1886. A pesar de sus luchas internas, ésta tendrá continuidad hasta la Primera Guerra Mundial y la Revolución Bolchevique.

La aparición del marxismo constituyó una revolución, no sólo en el campo de la Filosofía. Por el contrario, abarcó otras ciencias y, desde luego, influyó notoriamente en el campo de la Pedagogía. Los fundadores del marxismo demostraron que las fuentes de donde proceden las ideas y las teorías sociales, no deben buscarse en las propias ideas y en las teorías, sino en las condiciones de la vida material de la sociedad, es decir, en la conciencia social.

Para el marxismo, lo que piensan los hombres está determinado por las condiciones materiales de su existencia. Este tipo de planteamiento da la posibilidad de esclarecer la naturaleza social de la educación, y su carácter histórico y de clase. Coloca de manifiesto el carácter vicioso y la inexactitud de las teorías idealistas, las cuales consideran a la educación como una categoría invariable, independiente de las relaciones sociales, o las cuales plantean que, mediante un cambio o reforma educativa, se puede transformar la sociedad capitalista y llegar a una más justa e igualitaria. Para el marxismo la historia de todas las sociedades no es más que la historia de la lucha de clases, por ende, en la sociedad capitalista se enfrentan burguesía y proletariado. Es precisamente a estos últimos, a quienes les corresponde la tarea histórica de construir una nueva sociedad mediante la revolución.

El camino a seguir para lograr tal objetivo, es la organización de la clase obrera en partidos comunistas. Si bien hay que destruir el Estado burgués es necesario construir el Estado proletario. Este aspecto será una de las diferencias cruciales que los separan de los anarquistas quienes plantean la abolición del Estado y de toda forma de autoridad.

Junto a las ideas marxistas dentro del movimiento obrero se desarrollará el Anarquismo. Este es el término genérico dado a las teorías y movimientos radicales que llaman a la oposición y abolición de toda autoridad, jerarquía y forma de control social, por considerarlas indeseables, innecesarias y nocivas. La palabra anarquía viene del prefijo griego (*an*, no) y de la raíz del verbo (*arkho*, gobernar). La autoridad rechazada por los anarquistas incluye a la del tipo político: el Estado, a la de tipo económico: el capitalismo, a la de tipo religioso: la Iglesia, a la de tipo cultural: el patriarcado, así como a cualquier forma de opresión y de explotación. De la misma forma, los anarquistas pretenden abolir todo tipo de ley o tratado impositivo, así como sus principales herramientas, esto es, la coerción y la violencia.

El objetivo del anarquismo es conseguir acabar con los diversos tipos de dominación del ser humano por sus congéneres. Su intención, desarrollar y conseguir la anarquía, es decir, reconocer la plena libertad y autonomía de los individuos. Para ello se hace necesario conformar sociedades basadas en contratos libres de asociación voluntaria, de carácter horizontal y de iniciativa y apoyo mutuo. Las diversas escuelas y tendencias surgidas a través del movimiento anarquista, se sirven de distintos métodos tales como la autogestión, la acción directa y la participación de la base para la consecución de sus fines, pero, no obstante, siempre buscando que sean concordantes con sus planteamientos.

Los anarquistas creen que el mayor logro de la humanidad es la libertad que tiene el individuo para poder expresarse y actuar sin que se lo impida ninguna forma de poder, sea terrena o sobrenatural. Por lo tanto, para el anarquista es básico abatir todo tipo de gobierno, luchar contra toda religión o secta organizada, en cuanto que éstas representan la esclavitud económica y el desprecio por la autonomía del hombre. Combatir al Estado, entendido éste como una entidad que reprime la auténtica libertad económica y personal de todos los ciudadanos, se convierte en una necesidad inmediata: la desaparición del Estado se considera un objetivo revolucionario a corto plazo. No obstante de dicha libertad, la doctrina anarquista impone, para su acción, una sola limitación: la prohibición de causar perjuicio a otros seres humanos. Es precisamente de esta limitación de donde nace otro presupuesto ideológico básico: si cualquier humano intenta hacer daño a otros, todos los individuos bienintencionados tienen derecho a organizarse contra él.

En cuanto al Positivismo, éste aparece en un momento histórico (finales del Siglo XIX y comienzos del XX), cuyo terreno había sido abonado por innumerables cambios tecnológicos aportados por la segunda Revolución Industrial. Este periodo coincide a la vez, con el decaimiento del sentido metafísico y religioso del conocimiento. El hombre, al no obtener las respuestas esperadas de la religión, en su búsqueda y peregrinaje permanente por saber el porqué de las cosas, fija su atención en la ciencia. Ésta será quien le brinde seguridad, confianza y confort. Ya no es el hombre a merced de la naturaleza. Más bien es un ser que busca y encuentra respuestas lógicas al estudiar en forma analítica los mecanismos de los objetos que se encuentran a su alrededor. Y es precisamente en este marco, con los cimientos anteriormente mencionados, donde germina la semilla del Positivismo que Comte resume bien a través de su *Ley de los Tres Estadios*.

A partir de este momento, la realidad se va a encontrar limitada por coordenadas de tiempo, espacio y masa. Simplemente se considera la posibilidad de estudiar científicamente los hechos, los fenómenos, el dato experimentable, observable y verificable. El progreso de la sociedad sólo se puede alcanzar a través de la ciencia. Hay que entender el mundo real, definir sus relaciones, leyes y características de la manera más objetiva, independientemente de la subjetividad de los investigadores, de los orígenes y de las condiciones psicosociales del descubrimiento o de sus aplicaciones prácticas. Se debe utilizar, en todo momento, la verificación en la experiencia y en la observación de los fenómenos. Esta concepción se expandirá hacia todas las ramas del saber, inclusive hacia los hechos sociales puesto que estos también serán tratados como objetos de conocimiento.

El Positivismo se caracteriza, principalmente, por extrapolar el valor de las ciencias particulares y el valor de la experiencia: cualquiera que sea el objeto de investigación se considera la *experiencia como único criterio de verdad*. Es un movimiento favorecido por el progreso de las ciencias naturales, y que aparece relacionado directamente con la Revolución Industrial: la ciencia es para la técnica y la industria un factor de progreso. La corriente positivista replantea y busca la verdad en los hechos positivos, es decir, en aquellos hechos que pueden ser objeto de experiencia y mensura.

Bajo la influencia del Positivismo se desarrolla la Psicología experimental, la cual es considerada como una ciencia que se ubica entre las ciencias físicas³ y las ciencias naturales, utilizando métodos experimentales y de investigación semejantes a las ciencias para documentar cuestio-

3. Recordemos que para los positivistas existen las ciencias naturales y la sociología o física social.

nes psicológicas. Durante este periodo, filósofos, biólogos y médicos consideraron la etapa de la niñez como primordial para poder conocer detalles de las fases posteriores. Comenzaron los estudios de las relaciones entre los hechos físicos y los psíquicos y la elaboración de métodos cuantitativos para calcular las intensidades de la sensación y otros hechos de la vida anímica.

Desde esta perspectiva las bases del proceso educativo no deben ser el miedo al castigo o la recompensa, sino por el contrario, el interés por la materia o contenido a asimilar. La escuela debe ser activa, e impondrá la obligación de movilizar la actividad del alumno. En este sentido, la principal tarea del maestro consistirá en estimular los intereses del niño y despertar sus necesidades intelectuales, afectivas y morales.

Paralelamente, a finales del siglo XIX, la Iglesia católica pasaba por un momento de crisis que ponía en juego su misma existencia. La contundencia de los descubrimientos científicos, el desarrollo de las teorías evolucionistas de Darwin, el impulso de la visión positivista y de la concepción marxista la herían de muerte. Ante esta crisis, el Papa León XIII inicia un proceso de renovación de la Iglesia. Su encíclica *Rerum Novarum* o *de las cosas nuevas*, promulgada en el año de 1891, es considerada la primera encíclica de carácter social. Su encíclica constituye una carta abierta a todos los obispos y versa sobre diferentes temas entre ellos las cuestiones de la vida de los trabajadores, cuestionando sus condiciones de vida y la explotación a la que son sometidos en la sociedad capitalista. Afirmó que cada trabajador debe recibir un salario que le permita además de subsistir, tener una vida razonablemente cómoda y que, si aceptaba malas condiciones laborales debido a la necesidad o al temor, el trabajador era una víctima de la injusticia.

A pesar de la crítica a la sociedad capitalista no cuestiona la propiedad privada, por el contrario la justifica diciendo que es un "derecho natural" dentro de los límites de la justicia. Sin embargo, defiende la organización de los trabajadores en uniones, sindicatos y partidos católicos, pero sin acercarse al Socialismo marxista el cual también es criticado por plantear la socialización de los medios de producción, la desaparición de la gran propiedad privada y la construcción de una sociedad comunista. Los obreros, según la encíclica, deben colocar su trabajo contratado de manera que no se perjudique el capital, ni se ejerza violencia contra sus amos, esto último por tratar de defender sus derechos.

Desde su particular análisis, el papado consideraba que la crisis por la que atravesaba la clase obrera en Europa, se debía a la destrucción de los gremios y corporaciones durante el siglo XVIII, llevando a sus amos a la inhumanidad. Por esto mismo, para la Iglesia la solución a esta crisis ven-

dría de las acciones conjuntas entre Iglesia, Estado, patrón y trabajadores. Proponía una organización que más tarde se llamará corporativismo.

1. Las ideas socialistas utópicas y románticas en la pedagogía

1.1 Joan Heinrich Pestalozzi (1746–1827)

Nació en Zurich, Suiza, en el seno de la familia de un médico. Siendo aún pequeño, su padre muere, razón por la cual su educación correrá a cargo de la madre y de una fiel servidora de la familia: una simple campesina. Durante sus vacaciones en la aldea, en casa del abuelo, Pestalozzi conoce de cerca la difícil situación de los campesinos y, por ende, desde temprana edad comienza a sentir una profunda compasión por el pueblo. Pestalozzi recibirá, primero en la escuela primaria y más tarde en la escuela media latina, su educación. Posteriormente, Pestalozzi ingresará en un centro de enseñanza superior de tendencia humanista, donde estudiará en las facultades de Filosofía y Filología.

Entre los mejores profesores y estudiantes de ese centro educativo, en las condiciones de la realidad suiza, y bajo la influencia de la *Ilustración* francesa, se desarrollaron en él ideas progresistas y demócratas. Pestalozzi conocerá de cerca las obras de los *ilustrados* franceses: a los 17 años ya había leído el *Emilio* y *El contrato social* de Rousseau. Estos libros causaron en el joven Pestalozzi una enorme impresión y fortalecieron su intención de servir al pueblo abnegadamente. La juventud progresista de Zurich organizó un círculo bajo el nombre de *La Sociedad Helvética de los Peleteros* puesto que sus reuniones se efectuaban dentro del local de un taller de curtidores. Los miembros del círculo, y que se daban a sí mismos el nombre de “patriotas”, discutían problemas de moral, educación y política, y se ocupaban de desenmascarar a los funcionarios que permitían el abuso y el saqueo a los campesinos. En 1767, el círculo fue prohibido por las autoridades de la ciudad y el joven Pestalozzi, junto con otros miembros de la *Sociedad*, fue arrestado.

Sin haber terminado aún sus estudios, Pestalozzi decide entregarse a su sueño secreto: mejorar las condiciones y situaciones desfavorables para el pueblo. En 1769 comenzará a realizar el experimento social por él creado. Con su propio dinero compra una pequeña hacienda, llamada por él Neuhof (Nueva Patria), en la que constituye una granja demostrativa para enseñar a los campesinos a llevar a cabo racionalmente su economía rural. Sin embargo, Pestalozzi, quien era un administrador inexperto y poco práctico, llegará a la ruina prontamente, razón por la cual se verá obligado

a buscar nuevas vías para utilizar sus fuerzas en favor del pueblo. En 1774 abrirá en Neuhoof, la *Institución para pobres* en la cual reunirá hasta 50 niños entre huérfanos y vagabundos.

Según las ideas de Pestalozzi, su orfanato debía mantenerse con las ganancias logradas por los mismos niños. Los alumnos trabajaban en el campo, así como en los telares y en las hilanderías. El mismo Pestalozzi se ocupaba de su educación: enseñaba a los niños a leer, a escribir y a contar. Los artesanos los enseñaban a tejer y a hilar. De esta manera Pestalozzi hacía ensayos en su institución, combinando la educación de los niños con el trabajo productivo. No obstante, la obra comenzada por Pestalozzi, y que nunca fuera apoyada por quienes ostentaban el poder político y disponían de los recursos materiales, llegó rápidamente a la ruina. Los niños tenían que cubrir con su trabajo los gastos del orfanato donde vivían.

Empero, el trabajo era superior a sus fuerzas físicas, y el humanista y demócrata Pestalozzi no podía ni quería explotar a sus alumnos: veía en el trabajo infantil, ante todo, un medio de desarrollo de las fuerzas físicas y de las capacidades intelectuales y morales de los niños; aspiraba, no a formar en ellos los hábitos correspondientes a un solo oficio, sino proporcionarles una preparación laboral multifacética. Precisamente, en este tipo de cualidades consiste la importancia pedagógica de Pestalozzi en su Neuhoof. No obstante, y como anteriormente anotáramos, debido a la escasez de medios materiales se verá obligado a cerrar el orfanato. Sin embargo estos fracasos sufridos no lo disuadieron del camino elegido por él: ayudar al pueblo.

En el transcurso de los 18 años siguientes, Pestalozzi se ocupará de la actividad literaria. A través de ésta aspira a llamar la atención hacia la solución de unos cuestionamientos que para él siempre serán de actualidad. ¿Cómo restablecer la economía de los campesinos, garantizar su vida y elevar la situación moral e intelectual de los trabajadores? Entre los años 1781-1787 escribirá una novela pedagógica y social, *Leonardo y Gertrudis* (1781). En esta obra desarrolla sus ideas sobre el mejoramiento de la vida campesina mediante métodos racionales de dirección, tanto en la parte económica como a través de una correcta educación para los niños. El nombre de Pestalozzi adquiere gran popularidad.

Hacia el año de 1792, la Asamblea Legislativa de la Francia revolucionaria, condecorará a Pestalozzi (junto a 18 extranjeros más reconocidos como defensores de la libertad), con la alta distinción de Ciudadano francés. Tras haber recibido esta *orden*, con mucho entusiasmo Pestalozzi jurará entregar todas sus fuerzas a la humanidad y trabajar por llevar a cabo los ideales por los cuales luchaban los revolucionarios franceses. En 1798

se llevará a cabo, en Suiza, la Revolución burguesa y, por ende, la posterior fundación de la República Helvética.

Los suizos, influidos por los ideales de la Francia revolucionaria, se rebelaron contra las oligarquías burguesas quienes gobernaban la nación bajo el mandato de un *Directorio* compuesto por cinco miembros entre los cuales se encontraban algunos amigos de Pestalozzi. Sin embargo, la revolución no trae cambios significativos para la gran masa de campesinos y asalariados de las ciudades, por esto mismo Pestalozzi pretenderá crear escuelas de producción, en donde los niños huérfanos puedan, a través de su trabajo, educarse y alimentarse.

Cuando en la localidad de Stanz –asolada por las tropas francesas en su avance hacia Italia–, surge una sublevación contrarrevolucionaria de campesinos, provocada por la nobleza y el clero católico, muchos niños quedan abandonados por la represión. El nuevo gobierno encomendará a Pestalozzi que organice, para ellos, una institución docente u orfanato de la cual estará a cargo hasta su renuncia en el año de 1799. En el local de un antiguo monasterio funda el orfanato para niños vagabundos, y en el que ingresan 80 niños desde los 5 hasta los 10 años. El estado de los mismos, tanto desde el punto de vista físico como moral, era desastroso. Por esto mismo, Pestalozzi aspira a hacer del orfanato una gran familia: se convierte, a la vez, en un padre abnegado y en el mejor amigo de los niños.

Como se puede apreciar por estas palabras, ante la preocupación paternal de Pestalozzi los educandos del orfanato respondían con sincero afecto y amor, lo que favorecía el éxito de la educación moral de los niños. No obstante, por necesidades militares el antiguo monasterio será solicitado para instalar en él una enfermería, motivo por el cual el orfanato será cerrado. Pestalozzi sufrirá mucho por causa de este duro golpe. Empero, su vocación pedagógica nada ni nadie la podrá detener: dedicará todas sus fuerzas e intelecto a la elaboración de un método para la enseñanza primaria, idea que le había surgido estando aún en Stanz.

Por esto mismo, y a partir de 1799, comenzará a realizar un trabajo experimental en las escuelas de la ciudad de Burgdorf. Con este trabajo, logró demostrar que su metodología para enseñar a los niños a leer, a escribir y a contar, tenía muchas ventajas en comparación con los procedimientos tradicionales de enseñanza, razón por la cual las autoridades suizas le concedieron la posibilidad de emplear esta metodología a una escala aún mayor.

A inicios del siglo XIX vieron la luz obras como *Gertrudis enseña a sus hijos*, libro de las madres o guía para las madres sobre cómo enseñar a sus hijos a observar y a hablar; *El abecé de la intuición* o la enseñanza intuitiva de las mediciones y, *La enseñanza intuitiva de los números*, en las cuales se

exponían nuevos métodos de enseñanza primaria. En 1805, Pestalozzi trasladó su instituto a la parte suiza de habla francesa, más exactamente a Yverdón. En un castillo que se le concedió fundó un instituto, integrado por una escuela de enseñanza media y un centro de formación pedagógica.

Este instituto cobró rápidamente fama mundial: científicos, escritores y personalidades políticas lo visitaban. En él estudiaban muchos hijos de aristócratas y de burgueses acomodados que se preparaban para la universidad o para la carrera de funcionarios públicos. No obstante la fama y la asistencia al instituto de niños acomodados económica y socialmente, Pestalozzi estaba insatisfecho: su teoría y su actividad pedagógica no se utilizaban para las masas populares sino en pro de los intereses de los nobles y de los más ricos. En 1825, Pestalozzi desilusionado regresa nuevamente a Neuhoof donde, medio siglo antes, había comenzado su actividad pedagógica y social. Será aquí, y a la edad de 80 años, donde escribirá su última obra: *El Canto del Cisne* (1828). En la obra pedagógica de Pestalozzi se refleja el espíritu de una época: revoluciones burguesas, quemaduras civiles, diferenciación de valores, exaltación de la libertad humana, producto de las condiciones de la Europa revolucionaria del siglo XVIII.

Pestalozzi muere en 1827, sin haber comprendido por qué él, que había entregado todo su talento y sus fuerzas a los trabajadores, no había logrado que mejoraran su pésima situación. Pestalozzi soñaba con el renacimiento de su pueblo, y creía en la posibilidad de cambiar la vida de los trabajadores mediante la educación. Afirmaba que la enseñanza y la educación debían ser patrimonio de todas las personas y que las escuelas eran las principales palancas para la transformación social. La enseñanza y la educación serían la solución a todos los problemas sociales, no comprendiendo que la desigualdad social y jurídica es el resultado de las relaciones sociales existentes.

Por esto mismo, no consideraba que los infortunios del pueblo, estuviesen presentes a raíz únicamente de las condiciones económicas sino, por el contrario, a causa de la carencia de instrucción. Razón por la cual, Pestalozzi asignaba a la educación una función progresista: la de desarrollar armónicamente, en el hombre, todas sus capacidades y potencialidades naturales. Igualmente, su teoría de la enseñanza elemental jugará un gran papel en la lucha contra la enseñanza dogmática y la memorización mecánica, lo que contribuyó al desarrollo de las escuelas públicas. Planteará ideas valiosas sobre la educación física, laboral, moral e intelectual del niño. Fue partidario de la ampliación del contenido de la enseñanza en la escuela primaria, de hacerla más accesible al pueblo, de vincularla más estrechamente a la vida y a las necesidades de las masas populares. Prestó

gran atención a la enseñanza laboral de los niños y a su preparación para la vida.

Desde su planteamiento Pestalozzi se refiere a las disposiciones y a las facultades humanas como *fuerzas*, las cuales son identificadas, siguiendo tradición agustina, como las *fuerzas del corazón, de la mente y de la mano*. Este *triunvirato* es lo que diferencia al hombre de otros seres vivos: es lo esencialmente humano. La educación elemental debe considerar estos tres aspectos de la naturaleza del hombre. La educación de una sola de estas *fuerzas*, no es, en sentido estricto para Pestalozzi, educación. La unidad de las tres es condición básica en todo acto que pretende ser educativo. Esta unión global del niño o, mejor aún, del ser humano en general, no es algo que Pestalozzi innovara. Cada una de estas *fuerzas* tienen leyes que rigen su desarrollo natural, y que a su vez, las leyes de cada una de ellas, son distintas entre sí.

Las fuerzas del corazón

En cuanto a la formación de la fuerza del corazón plantea que es necesario educar los sentimientos y las actitudes prácticas en general. De allí se desprende la necesidad de una educación ético-religiosa, donde los padres juegan un papel importante. “Es en la ‘educación doméstica’ donde aparecen los primeros esfuerzos del niño y la madre para encauzar el uso del corazón, la cabeza y las manos y así cultivar sus facultades”⁴.

“Es innegable que la fe y el amor que debemos reconocer como las fuentes divinas, eternas y puras de la vida moral y la religiosidad infantil, tienen la fuente de su formación y desarrollo en la vida familiar... El niño antes que pensar y actuar, ama y cree... Para Pestalozzi, entre el amor de los padres y la fe religiosa existe una continuidad plena: “Si la madre ama, ama también su hijo. Aquellos en quienes la madre tiene confianza, despiertan a su vez la confianza del hijo”⁵.

En este sentido, la relación madre-hijo, profesor-alumno es la más elemental e imperante relación social. Si es esto considerado así, se puede apreciar cómo Pestalozzi se aleja de Rousseau en cuanto a la consideración de las relaciones interpersonales como elemento formativo. Tal ele-

4. Biblioteca pedagógica de Bolsillo. Tomo I. Instituto para la investigación y el desarrollo pedagógico. IDEP. Bogotá, 1998. Pág. 58.

5. Abbagnano, N., Visalberghi, A. *Historia de la pedagogía*. Fondo de Cultura Económica. Pág. 471.

mento se gesta como *una fuerza moral* que impulsa al niño a interesarse por el mundo que le rodea. Esto implica que, por un lado, la *fuerza moral* permite el conocimiento de lo social, mientras que la *fuerza de la mente* permite el conocimiento de los objetos.

Como se puede apreciar, Pestalozzi promueve una educación de alto contenido afectivo y moral. Para él, una educación integral y armónica con la naturaleza del niño, sólo se puede conseguir a través de un sólido trabajo ético-religioso llevado a cabo, tanto por el profesor como por la madre. La educación intelectual no es posible consolidarla si antes no han sido educados los sentimientos.

Desde estos planteamientos la escuela no debe ser planteada como un lugar frío e intelectual sino, por el contrario, como el espacio en donde el niño continúa su desarrollo afectivo y moral en general. Mantener la escuela dentro de la vida de los niños y no la vida de los niños dentro de la escuela, es una idea que para Pestalozzi gira en torno a la institución escolar. Por tal razón, como *microsociedad*, la escuela debe mantener la convicción del respeto y la cooperación entre profesores y alumnos.

Como puede apreciarse, uno de los aspectos centrales de la propuesta pedagógica de Pestalozzi es la formación moral del individuo; para ello parte de un principio que debe guiarla, es decir, “un ardiente amor al prójimo”. Ahora bien, este “ardiente amor al prójimo” está condicionado por la *religión natural*. La actitud de Pestalozzi era contraria a la religión oficial y a sus servidores, a los cuales catalogaba de tramposos y de utilizar a Dios para inclinar a las personas a una estúpida idolatría. Su educación moral está estrechamente relacionada con esta *religión natural*. Según su propia experiencia personal se debe buscar a Dios “donde las personas se profesan amor unas a otras”. Si el hombre ama a Dios entonces amará a todas las personas, puesto que serán para él hermanos y hermanas, hijos del mismo padre.

Señalaba que el objetivo fundamental de la educación es formar un hombre desarrollado armónicamente, el cual pueda participar en el futuro en la vida social en forma provechosa. La moral se desarrolla en el niño mediante la ejercitación constante en todo aquello que beneficie a otros. Según Pestalozzi, el aspecto más elemental de la educación moral es el amor del niño a la madre, amor que surge como consecuencia de la satisfacción de las necesidades diarias del organismo infantil.

En la familia se forman las bases de la conducta moral del niño. Su amor a la madre se extiende poco a poco a otros miembros de la familia. El desarrollo posterior de las cualidades morales del niño debe realizarse en la escuela. En ésta, las relaciones del maestro hacia los alumnos se desarrollan sobre la base de su amor paternal por ellos. En la escuela se

amplía considerablemente el círculo de las relaciones sociales del niño. La función del maestro consiste en organizarla sobre los principios del amor fervoroso del escolar hacia todos con los cuales entra en relación. Al ampliarse cada vez más sus relaciones sociales, éstas lo conducen a tomar conciencia de su carácter de parte del gran conjunto de seres humanos y, por ende, a extender su amor a toda la humanidad.

Prefería “el sentimiento vivo de la virtud a disertar sobre ella”. Afirmaba que la conducta moral de los niños se forma, no mediante moralejas, sino gracias al desarrollo en ellos de sentimientos morales y a la creación de tendencias morales. También consideraba importante ejercitar a los niños en actos morales, los cuales exigen de ellos el dominio de sí mismo y la formación de la voluntad.

Igualmente, Pestalozzi destacó el importante papel del maestro en la formación de los niños. El maestro no es solamente una persona educada, preparada para transmitir sus conocimientos a los niños. Sus funciones son más complejas y de mayor responsabilidad. Ante todo, debe amar sinceramente a los niños, sentirse como si fuera su padre y considerar que todo lo necesario para su educación y desarrollo debe estar incluido entre sus deberes.

El niño es activo por naturaleza. Por eso la función del maestro, según su opinión, es ofrecer al alumno el material necesario para ejercitar las fuerzas que alimentan esa actividad. Esto es posible, solamente, si el maestro fundamenta la educación en el conocimiento de las características físicas y psicológicas de los alumnos. También, el maestro debe ocuparse de la orientación de los trabajos manuales de los niños: dibujar, coleccionar objetos naturales, cultivar jardines, fabricar instrumentos o pequeños muebles para uso personal. La educación moral de los educandos se funda, para Pestalozzi, en el respeto de sí mismo y del maestro, en el amor hacia el maestro y en correspondencia al amor de éste hacia el escolar.

Las fuerzas de la mente

Para la formación de la fuerza de la mente o de la cabeza, Pestalozzi afirmaba que el conocimiento comienza en la percepción y asciende mediante representaciones hacia la formación de las ideas, las cuales subsisten en la conciencia del hombre como fuerzas organizadas, pero para que se hagan evidentes y cobren vida se hace necesario el material que se obtiene por medio de las sensaciones. Según Pestalozzi, el objetivo de la educación consiste en desarrollar todas las fuerzas naturales y las capacidades del hombre en forma multifacética y armónica. Por ende, la influencia del educador sobre el niño debe estar de acuerdo, como anteriormente

se señalara, con la naturaleza del mismo. El maestro no debe obstaculizar el desarrollo del educando. Por el contrario, el maestro debe dirigir el desarrollo del niño por la vía correcta, esto es, eliminando los obstáculos y las influencias negativas que pudieran detenerlo o desviarlo.

“A cada intuición, profundamente impresa y hecha inolvidable en el espíritu, se encadena con gran facilidad y casi sin darnos cuenta, toda una serie de intuiciones, de nociones accesorias más o menos semejantes.”⁶

Cuando Pestalozzi plantea que en la enseñanza se deben mostrar primero las cosas antes que las palabras sobre ellas, parte de considerar que tales cosas deben impresionar con su esencia al niño y ser captadas por su intuición, siendo los sentidos medios los que posibilitan el trabajo de la intuición. Mientras mayor número de sentidos empleados en la investigación de la naturaleza o de las cualidades de un objeto tanto más exacto es el conocimiento que adquirimos de ese objeto.⁷ De ahí surgirán estas famosas lecciones de las cuales los niños observan y aprenden las cualidades y relaciones espaciales y numéricas de los objetos, al igual que el vocabulario adecuado para expresar estas cualidades y estos objetos.⁸

El sensualismo de Pestalozzi genera la pretensión de obtener el conocimiento a través de elementos sensoriales aislados, más que por asociación y combinación con otros elementos. Partir del elemento más simple al más complejo se postula como máxima de la enseñanza. Por ejemplo, en la enseñanza de la escritura se partirá primero de rayas y trazos (elementos simples), posteriormente, de los rasgos distintivos de los trazos hasta llegar a las letras (elementos complejos), estas se combinarán entonces en grupos diversos, cada vez más extendidos, para llegar a las palabras y después a las bases. Los *ba, be, bi, bo, bu* se deben a Pestalozzi.

Al aplicar los sentidos al objeto, las sensaciones son organizadas, por la intuición, para facilitar el conocimiento de los tres componentes esenciales de los objetos: la forma geométrica, el número y la palabra. Para llegar a conocer tales componentes la enseñanza debe ser ordenada y sistemática, es decir, el profesor planea cuidadosamente qué cosas debe conocer el niño y cómo conocerlas. Pero tal planeación es generada a través de ejercicios de observación sobre las cosas.

6. Díaz González, Alfredo. *Pestalozzi y las bases de la educación moderna*. Antología. Ed. SEP. El caballo, México, 1986. Pág. 65.

7. Díaz González, Alfredo. Op. Cit. Pág. 67.

8. Clause, Arnould. *Evolución de las doctrinas y métodos pedagógicos*, Ed. Roca. México, 1986. Pág. 151.

Los puntos de vista de Pestalozzi sobre la *formación intelectual* están determinados por su concepción gnoseológica. Como ya se ha expresado, él plantea que el proceso de conocimiento comienza por las percepciones, las cuales se reelaboran posteriormente a través de la conciencia y con la ayuda de las ideas anteriores o ideas *a priori*. Pestalozzi expone que cualquier tipo de enseñanza debe basarse en la observación y la experiencia, para elevarse, posteriormente, a conclusiones y generalizaciones. Como resultado de la observación, el niño recibe sensaciones visuales y auditivas entre otras, que despiertan en él la idea y la necesidad de hablar. Las representaciones obtenidas por el hombre, y por medio de los órganos de los sentidos, sobre el mundo exterior, al principio son confusas y vagas. Es necesario ordenarlas y precisarlas de modo que lo lleven a obtener conceptos claros.

La enseñanza hace posible, en primer lugar, que a partir de la experiencia directa, el alumno acumule determinado bagaje de conocimientos y, en segundo lugar, que desarrolle sus capacidades intelectuales. Pretendía llevar a cabo la formación intelectual de los niños mediante un sistema de ejercicios escogidos para cada nivel de enseñanza, y con los cuales buscaba desarrollar las potencialidades intelectuales y las capacidades de cada individuo, claro está, si se llevan a cabo desde un principio en forma ordenada.

Con la idea de simplificar y dar una base psicológica a la enseñanza, Pestalozzi planteó que existen elementos muy simples para el conocimiento de las cosas, los cuales, al ser asimilados por el hombre, permiten que éste conozca el mundo que le rodea. Estos elementos eran el número, la forma y la palabra. En el proceso de enseñanza, el niño llega a dominar la forma mediante la medida, el número, el cálculo y la palabra, gracias al desarrollo del lenguaje. De este modo, la enseñanza elemental desarrolla, fundamentalmente, las habilidades para medir, contar y usar el lenguaje.

Pestalozzi transformó radicalmente el contenido de la enseñanza de la escuela primaria de su época. Al introducir la escritura, la lectura, la Aritmética con nociones de geometría, la medición, la pintura, el canto, la gimnasia, así como conocimientos elementales de Geografía, Historia y Ciencias Naturales, amplió sustancialmente el plan de estudios de la escuela primaria. Asimismo, creó una nueva metodología de la enseñanza que permitió enriquecer los conocimientos de los niños y desarrollar sus potencialidades intelectuales y sus capacidades.

Las fuerzas de la mano

En cuanto a la formación de la mano o del arte, este tipo de educación se forma en la actividad, a través de ejercicios físicos. Comprende la reali-

zación, con las propias manos, de todos aquellos trabajos cuya naturaleza esencial han comprendido. Sugiere comenzar por las manifestaciones más simples de los poderes físicos (golpear, acarrear, empujar, dibujar, pintar) y que a su vez contienen los elementos de las actividades prácticas más complicadas del hombre.

En cuanto a la educación física y laboral, Pestalozzi consideraba que el objetivo de la misma es el desarrollo de todas sus fuerzas y posibilidades físicas, y que la base de la educación física es el deseo natural del niño de moverse, que lo induce a jugar, a estar inquieto, a cogerlo todo, es decir, a la constante actividad. Por esto mismo, Pestalozzi concedía gran importancia a la educación física en la formación de la personalidad, y la consideraba como el primer tipo de influencia racional de los adultos en el desarrollo de los niños. La madre, que alimenta y cuida al niño, debe ocuparse de su desarrollo físico desde el primer momento.

Se deben ejercitar y desarrollar las fuerzas físicas de los niños mediante la ejecución de movimientos sencillos como los que él realiza en la vida diaria cuando camina, come, bebe o levanta algo. El sistema de ejercicios que se realiza constantemente, no sólo ejerce influencia en su aspecto físico, sino que lo prepara para la actividad laboral, a la vez que le desarrolla habilidades para el trabajo.

Pestalozzi concedía gran importancia a los ejercicios militares, a los juegos y a las actividades de construcción. En el instituto de Yverdon, las actividades de carácter militar se combinaban estrechamente con los juegos deportivos y con las excursiones por el país. La educación física se realizaba en estrecha unión con la educación moral y laboral.

Pestalozzi elaboró fundamentos de los métodos particulares para la Enseñanza Primaria entre los cuales cabrían mencionar:

1. Consideraba que la función fundamental de la enseñanza de la lengua materna es el desarrollo del lenguaje del niño y el enriquecimiento de su vocabulario.
2. En su época, cuando predominaba aún el uso del método alfabético, propugnó el uso del método fónico para la enseñanza de la lectura.
3. Dio valiosas indicaciones para aumentar el vocabulario de los niños, relacionando estrechamente la enseñanza de la lengua materna con la intuición y con la enseñanza de nociones en Ciencias Naturales, Geografía e Historia.
4. Aspiraba a desarrollar en los niños la capacidad de observar, mediante una serie de ejercicios la determinación de los rasgos de un objeto o de un fenómeno. Igualmente, formar los hábitos necesarios que le

- permitieran al niño describir un objeto con precisión y en todos sus detalles.
5. En cuanto a la adquisición de los hábitos de escritura, recomendaba efectuar ejercicios preliminares de rectas y curvas, es decir, ejercitar en el niño la realización de los elementos que constituyen las letras.
 6. Relacionaba la enseñanza de la escritura con la medición de objetos, con el dibujo y con el lenguaje.
 7. Igualmente, prestaba gran atención a la enseñanza de la ortografía en los primeros años escolares.
 8. Para enseñar a medir recomendaba trazar un segmento de recta, un ángulo, un cuadrado, y dividirlos en partes: en dos, en cuatro, etc. El maestro, entre tanto, debía mostrar a los alumnos diferentes figuras geométricas y nombrarlas. Se observan, se estudian sus propiedades y nombres, y se aprende a medirlas.
 9. El niño debe comenzar a dibujar el resultado de las mediciones. Estos ejercicios constituyen una buena base para la enseñanza de la escritura.
 10. Propuso un nuevo método para el estudio de los números: comenzar con la unidad puesto que es el componente más simple de un número entero. Sobre la base de representaciones gráficas y de la combinación y separación de las unidades, los niños adquieren una comprensión realmente clara de las propiedades y relaciones de los números. Muchos de estos conceptos aritméticos deben adaptarse durante los juegos. Después del estudio de las unidades, los niños pasan al de las decenas.
 11. Para enseñar las fracciones tomaba un cuadrado y, considerándolo como unidad, señalaba sus partes en relación con el todo.
 12. Dio una serie de indicaciones para la enseñanza de la Geografía. Conduce a los alumnos de lo cercano a lo lejano, de las observaciones del lugar que les rodea a representaciones más complicadas. Los niños, al familiarizarse con la parcela escolar y con su aldea adquieren nociones geográficas que, posteriormente, se amplían. Después reciben nociones sobre la geografía de la Tierra. Al estudiar los países lejanos continuamente hay que hacer referencia a las primeras nociones recibidas. Recomendaba combinar el estudio del país natal con las nociones aprendidas en las Ciencias Naturales, asimismo, modelar en arcilla relieves del terreno para pasar, posteriormente, al mapa geográfico.

1.2 Johann Friedrich Herbart (1776–1841)

Herbart nació en Oldenbourg, Alemania, en una época donde su país natal era un Estado atrasado, fragmentado y baluarte de las posiciones

promonárquicas y antirrepublicanas originadas tras el estallido de la Revolución Francesa. “En Prusia y en Alemania en general, los terratenientes no permitieron que su hegemonía se escapara de sus manos durante las revoluciones burguesas, y ‘educaban’ a la burguesía a su imagen y semejanza”, escribía V. I. Lenin. De joven se interesó por la filosofía y tomó partido frente a diferentes corrientes de su época. Estudió en la Universidad de Jena donde eran maestros Fichte y Döhler. En 1802 recibió el título de doctor.

Conoció a Pestalozzi y en 1804 dictó la conferencia *Sobre el punto de examen desde el cual debe juzgarse el método de enseñanza de Pestalozzi* que, posteriormente, se convertiría en libro. En 1809 se trasladó a Koenigsberg donde ocupará la cátedra de Filosofía que había mantenido con anterioridad Kant. Allí es llamado para organizar la escuela prusiana. A este periodo de actividad pedagógica corresponden sus estudios psicológicos plasmados en sus obras *Manual de Psicología*, *La psicología como ciencia basada en la experiencia, la metafísica y las matemáticas* y *Aplicación de la psicología a la educación*. En 1831 aspirará al cargo de docente de Filosofía en Berlín donde pretende reemplazar a Hegel. Al no lograrlo regresará a Gotinga, donde se consagrará a sus clases. Muere en el año de 1841.

Herbart elabora su sistema pedagógico sobre la base de los principios filosóficos idealistas, especialmente de ética y psicología. Consideraba que la base de todo lo existente se encuentra en los *reales* o esencias eternas, invariables, espirituales e incognoscibles. Según él, el alma es el *real* más perfecto: el que engendra todos los fenómenos psíquicos. De los *reales*, dice Herbart, sólo podemos afirmar su existencia y multiplicidad. Son fuerzas que interactúan en una suerte de espacio ideal e inteligible. Afirmaba que la moral social e individual se basa en ideas morales determinadas, eternas e invariables. Estas ideas, según Herbart, constituyen la base de la moral general y, por lo tanto, son las encargadas de fortalecer tanto las relaciones sociales como las normas morales que reglamentaban la monarquía prusiana.

Según la concepción de Herbart, el trabajo pedagógico tiene mayor éxito si le antecede el dominio de la teoría pedagógica. Decía que el pedagogo necesita sólidas concepciones filosóficas para que el trabajo docente cotidiano y la limitada experiencia individual no reduzcan su horizonte. El maestro adquiere el arte de la educación en la actividad pedagógica diaria, pero lo logrará, más rápidamente, en la medida en que domine la teoría de la educación con mejor fundamentación y con mayor profundidad.

Solamente en el trabajo se aprende el arte y se alcanzan el ritmo, las habilidades, los hábitos, la destreza y la maestría; pero también en el trabajo aprende ese arte sólo aquél que estudió previamente las ideas de la

ciencia, las asimiló, se definió gracias a ellas, y se preparó para las futuras impresiones esperadas por parte de la experiencia.⁹

Herbart no pertrechaba al educador con recetas preparadas para las diferentes situaciones. Se prepara a sí mismo para percibir, comprender y valorar correctamente los fenómenos que se le presentan en su trabajo como maestro. El dominio de la teoría pedagógica le concede al maestro la posibilidad de evitar errores en la valoración de los educandos, en los estímulos y en los motivos de su conducta, así como en la importancia y esencia de sus actos. Los alumnos no podrán, de este modo, sorprender e intimidar a su educador con planteamientos inesperados.

Herbart considera que el maestro puede ser transformado en el trabajo con sus alumnos, y que puede aprender enseñando. La forma y el contenido de la enseñanza han de tener en cuenta los cambios que se van dando en esta relación. De ahí que el plan educativo pueda ser objeto de transformaciones, de tal manera que se adapte a la edad y a las particularidades de cada alumno. Es también necesario que el maestro realice un examen de conciencia de su trabajo para así valorar en qué medida su labor impide o favorece la actividad del alumno. En este sentido, es necesario enlazar la actuación del maestro con las condiciones espirituales de cada uno de sus alumnos.

Por esto mismo, Herbart enfatiza en la importancia de fundar una educación que sea guiada por un maestro que encuentre apoyo y consejo permanente en los respectivos padres de sus alumnos. El maestro guía y educa al alumno, le inculca la moral, la religión, la historia, el cálculo, la geografía y el latín. El maestro tiene un papel que cumplir: necesita tener en cuenta todas las percepciones del alumno para dirigir sus tendencias e impulsos; mediante su dirección transforma la disposición del alumno para favorecer la formación de las leyes morales y el ejercicio del juicio moral. Es así como Herbart considera que el maestro desarrolla, con su educando, una tarea de inculcación y que, por ende, y para el recto desarrollo de esta labor, se debe exigir que se establezca la autoridad innegable del educador puesto que, para una correcta educación, se hace esencial que éste tenga una gran autoridad. Sólo así el educando no considerará nunca que otra autoridad pueda ser mayor a la de su maestro. Esta autoridad siempre será para el niño "el criterio general".

Objetivo de la educación

Herbart concedía gran importancia a la determinación del objetivo de la educación pero, claro está, en dependencia directa con los medios edu-

9. N.A. Kostantinov y E.N. Medirski, M.F. Shabaeva. *Historia de la pedagogía*. Libro electrónico. Pág. 44.

cativos. De acuerdo con su teoría ética, las bases están dadas, como se señaló anteriormente, por ideas morales eternas. Herbart considera que el objetivo de la educación es la formación de un hombre virtuoso. Al considerar que este objetivo es eterno e invariable, señala que hay que educar a las personas de tal modo que puedan adaptarse a las relaciones existentes, que respeten el orden establecido y que se subordinen a él. El pedagogo debe plantear a los educandos los mismos objetivos que ellos se plantearán a sí mismos cuando ya sean adultos.

Estos objetivos pueden ser agrupados en *objetivos posibles* y en *objetivos necesarios*. Los *posibles* son aquellos que el hombre puede plantearse a sí mismo en el campo de determinada actividad. Los *necesarios* son aquellos imprescindibles al hombre en cualquier campo de su actividad. El logro de los *objetivos posibles* supone el desarrollo en el hombre de una receptividad variada y multifacética, encaminada tanto hacia un círculo amplio de intereses y de común acuerdo con sus inclinaciones, como hacia un ideal de perfección.

Entretanto, el logro de los *objetivos necesarios* supone la formación moral del hombre sobre la base de las ideas de benevolencia, derecho y justicia o, como dijera Herbart, la creación en el hombre de un carácter plenamente moral. Al considerar que la esencia de la educación está en enriquecer el alma del niño con representaciones, Herbart quiere inculcar en ella, ideas y motivos para una conducta virtuosa y formar un carácter moral en el educando. Para lograr este objetivo, Herbart considera tres aspectos esenciales en el proceso de educación: la dirección, la instrucción y, por último, la educación moral.

1. **La dirección.** Este proceso educativo se fundamenta en la superioridad del maestro. Es él quien vela porque se cumplan los preceptos, es quien dicta las medidas, pone límites, combate la obstinación y genera la obediencia. Una de las funciones de la educación, es la de refrenar la *vivacidad salvaje de los niños*, vivacidad que, frecuentemente, quebranta lo establecido por los adultos. La dirección, por sí sola, no realiza la educación, ésta es solamente un requisito indispensable; debe emplearse, igualmente, la amenaza, aunque con ella no siempre se logre el efecto necesario, y complementarse con la vigilancia y la prohibición. Cuando la obediencia se logra el mandato se hace más fácil. Siendo el propósito máximo de la instrucción, pasar del gobierno del maestro, en la niñez y la adolescencia, al gobierno de sí mismo en la juventud.
2. **La instrucción.** Para Herbart la tarea de la instrucción reside en formar en el educando el carácter; carácter que, en la lucha de la vida,

debe mantenerse inquebrantable gracias a la actitud moral. Por medio de la instrucción se logra la formación de las normas o directrices en el espíritu del niño.

3. **La educación moral.** Para alcanzar esta educación moral se requiere introducir en el alumno una conducta constituida por cinco elementos: libertad, perfección o integridad, benevolencia, justicia y equidad. Por otra parte, y para hacer valer los principios morales, se requiere: convicción, sentimiento y obediencia. La idea moral que rige toda la tarea pedagógica de Herbart es la de perfección. Esta perfección o integridad se logra mediante la instrucción, y esta instrucción, a su vez, siempre debe tener como mira final la idea moral de libertad interior. La instrucción que no conduce a la libertad no tiene sentido. Para Herbart, la instrucción se relaciona directamente con el desarrollo intelectual y físico, y la educación se relaciona con el desarrollo moral y la libertad. Si bien en la niñez hay fundamentalmente instrucción, ésta tiene como meta la formación del carácter y, por lo tanto, se transforma en instrucción educativa.

Según Herbart, una de las más importantes funciones de la instrucción consiste en despertar múltiples intereses en los niños. Consideraba que esta tarea podía resolverse creando en los alumnos grupos variados y dinámicos de representaciones mediante el estudio de distintas asignaturas. Proponía comenzar el estudio desde los más antiguos periodos de la historia, pues estimaba que la vida de los hombres primitivos y de los pueblos antiguos es el mejor material para los niños. Planteaba que en la juventud de la humanidad se manifestaron los mismos intereses y las mismas ocupaciones propias de los niños y de los jóvenes. Por esto, según él, se debe ofrecer a los alumnos un círculo de conocimientos cada vez más complejos sobre la humanidad y centrados alrededor de la historia y de la literatura de los pueblos antiguos. Igualmente, Herbart asignaba un alto valor educativo a los idiomas clásicos y a las Matemáticas fundamentalmente, como un medio de desarrollo del pensamiento, como si fuese *la gimnasia recia del espíritu*.

Otro punto, al cual Herbart presta gran atención, es el problema del interés. Para nuestro autor el interés es una condición importantísima y, por ende, un medio para el éxito de la enseñanza. Al responder a la pregunta: ¿Cómo despertar y mantener el interés de los alumnos por el material de estudio?, Herbart respondía: “Todo lo que se estudia con satisfacción se hace con rapidez y se asimila con fundamento”¹⁰.

10. N.A. Kostantinov, E.N. Medinski y M.F. Shabaeva. *Historia de la pedagogía*. Libro electrónico. Pág. 46.

Herbart consideraba indispensable conducir la enseñanza de tal manera que el encuentro de las nuevas impresiones provocadas por el maestro en el alma del alumno, viniesen a ser recibidas como una serie de representaciones en él ya contenidas. Herbart llamó *apercepción*, a la asimilación por el alumno de las nuevas representaciones, sobre la base de una experiencia anterior por el alumno ya tenida. A la *apercepción* le concedía una gran importancia para la instrucción, y la relacionaba estrechamente con el interés y la atención.

Herbart dio también valiosos consejos sobre la memorización. Señaló, atinadamente, la necesidad de luchar contra el olvido. Considera que el mejor ejercicio para lograr evitar que lo aprendido fuese olvidado, consiste en que los alumnos ejerciten constantemente lo aprendido y en relación directa con lo que les interesa o con lo que les llama la atención. Igualmente, Herbart elaboró los pasos formales de la instrucción, e intentó llevarla a cabo en correspondencia con las leyes de la actividad psíquica del niño, actividad que entendía como el mecanismo de todo proceso *aperceptivo*. Según Herbart, la instrucción transcurre, necesariamente, mediante la *profundización* en el material que se estudia, y mediante la profundización que el alumno hace en sí mismo, es decir, la *toma de conciencia*. A su vez, estos dos momentos pueden tener lugar, bien en estado de reposo del alma o bien en estado de movimiento. De aquí se sigue que para él existan cuatro pasos en la instrucción: 1. Claridad. 2. Asociación. 3. Sistema. 4. Método.

Pasos para la instrucción:

1. **Claridad:** En sentido didáctico, es la presentación, por parte del maestro, de un nuevo contenido donde se utiliza la intuición.
2. **Asociación:** El nuevo contenido entra en relación con las representaciones que los alumnos ya tienen, y que se obtuvieron en clases anteriores, tanto mediante la lectura como en las diversas actividades de la vida cotidiana. Puesto que todavía los alumnos no conocen lo que se obtendrá como resultado de relacionar lo nuevo con lo viejo, Herbart considera que, en sentido psicológico, en este paso llega a tener lugar la expectación. Mientras que, en sentido didáctico, se deben realizar coloquios y conversaciones abiertas entre el profesor y los alumnos.
3. **Sistema:** Se caracteriza por la búsqueda de conclusiones, definiciones y leyes que realizan los alumnos bajo la dirección del maestro, y sobre la base de los nuevos conocimientos que se relacionan con las viejas representaciones. Psicológicamente este paso corresponde a la *búsqueda*.

da. En el plano didáctico, consiste en la formulación de conclusiones, reglas y definiciones.

4. **Método:** Consiste en la aplicación de los conocimientos adquiridos en nuevos hechos, fenómenos y sucesos. Desde el punto de vista psicológico, esta fase exige acción. En el plano didáctico, supone la realización de ejercicios de diferentes tipos, y que requieran, de los alumnos, la aplicación amplia de los conocimientos adquiridos y la habilidad de pensar en forma lógica y creadora.

Para Herbart, estos cuatro pasos determinan la secuencia de la instrucción. Son pasos formales puesto que no dependen de ningún contenido concreto, ni de la edad de los alumnos, ni de la función didáctica de la clase. En cuanto a la enseñanza se refiere, Herbart distinguía tres tipos: la descriptiva, la analítica y la sintética.

1. **La enseñanza descriptiva** tiene como objetivo poner de manifiesto la experiencia del niño y complementarla. Mediante un relato vivo y motivador el maestro amplía los conocimientos de los alumnos. En esta actividad juegan un gran papel los medios visuales de enseñanza. El maestro debe llevar el pensamiento de sus alumnos más allá del círculo de sus observaciones directas, más allá del medio que le rodea, contándole sobre países lejanos, sobre hechos ocurridos en el pasado, sobre fenómenos de la naturaleza que los propios alumnos no pueden observar. Los objetivos de la enseñanza descriptiva se logran mucho mejor aprendiendo de memoria los contenidos de la instrucción y el material literario presentado.
2. **La enseñanza analítica** tiene como objetivo descomponer el medio (entendido éste como un todo), en objetos aislados. Estos objetos, a su vez, en sus partes componentes. Y, por último, estas partes, en sus características. Para Herbart los niños llegan a la escuela con muchas representaciones, no obstante éstas están dispuestas en forma desordenada en su conciencia. La tarea del educador consiste en analizar estas reservas del pensamiento de los alumnos, corregirlas y perfeccionarlas bajo su dirección. Al destacar la importancia de la enseñanza analítica, Herbart explica detalladamente cómo la instrucción debe tener en cuenta los distintos aspectos de los intereses, y qué es lo que con ellos se debe hacer.
3. **La enseñanza sintética** se emplea principalmente en los grados superiores. Cuando el maestro expone un nuevo contenido, no se limita a su descripción, sino que hace generalizaciones, sintetiza en un todo lo que los alumnos conocen por partes: los diferentes elementos que se

encuentran aislados en su conciencia. Sólo la síntesis, según sus palabras, “puede edificar el sistema armonioso de pensamiento que exige la educación”¹¹.

Por otra parte, Herbart prestaba gran atención a la educación religiosa. Es partidario de despertar en los niños el interés por la religión lo más temprano posible, y que se le permita su desarrollo constantemente para que “en años posteriores el niño, sin rebeldía, viva plácidamente en su religión”. La religión, según Herbart, requiere “el sentimiento de resignación que es necesario como un principio de contención”.

El maestro está obligado a llamar al orden a cualquier alumno que se permita tener una actitud crítica hacia la religión. A diferencia de la instrucción, la educación moral influye directamente en el alma del niño, dirigiendo sus sentimientos, sus deseos y sus actos. Los principios de la educación moral en Herbart, son opuestos a los principios de la dirección. Mediante ésta, se reprimen las manifestaciones de la voluntad y la conciencia del niño. Pero en el sistema de la educación moral todos los métodos deben apoyarse en lo bueno que tenga el escolar.

La educación moral debe procurar “elevar a los ojos del educando su propio yo” de modo que tenga una profunda aprobación por su parte. El educador tiene la obligación de hallar en el educando, incluso en alguno considerado perverso, rasgos positivos y no desanimarse si esto no se logra enseguida. En el sistema de la educación moral “una chispa puede provocar otra instantáneamente”¹².

En este sentido, considera que en la educación moral se debe recurrir a los castigos; pero los castigos educativos, a diferencia de los disciplinarios, no deben evocar la idea de represalia, sino, por el contrario, que el educando los vea como advertencias benévolas. Puesto que los niños no tienen una voluntad firme y el educador tiene que formarla, no se puede permitir, según Herbart, que los alumnos tengan la posibilidad de manifestar sus malas inclinaciones. Esto se debe evitar mediante severas medidas. Es importante crear un régimen de vida sencillo, comedido y estable, que no presente alteraciones en cuanto a lo establecido. La escuela debe apoyar a los padres que mantienen un régimen correcto de vida para sus hijos. Es muy peligroso que se desarrolle en el educando la conciencia de que él es independiente en sus acciones. Es necesario observar con mucho cuidado la vida del educando en la sociedad: “La corriente de la vida social no debe distraer al niño, ni ser más fuerte que la educación”¹³.

11. N.A. Konstantinov, E.N. Medinski y M.F. Shabaeva. *Historia de la pedagogía*. Libro electrónico. Pág. 47.

12. *Ibid.*, págs. 48-49.

13. *Ibid.*, pág. 49.

1.3 Adolph Diesterweg (1790–1866)

Este destacado pedagogo alemán es un representante progresista de la pedagogía democrático-burguesa alemana de mediados del siglo XIX. Nació en la pequeña ciudad de Siegen, Westfalia, en el seno de la familia de un funcionario jurídico. Según reconoce el propio Diesterweg, fue en la escuela media donde nació su aversión a la enseñanza dogmática para toda su vida. En 1808 ingresó en la Universidad de Gerbornski donde estudió matemática, historia y filosofía. Más tarde se trasladó a Tübingen donde terminó sus estudios en 1811 y, posteriormente, obtuvo el grado de Doctor en Filosofía.

En sus años de estudiante conoció las ideas pedagógicas de Rousseau y de Pestalozzi. Sus años de actividad en la *Escuela Modelo* de la ciudad de Frankfurt (1813–1818), y en la cual es importante destacar que trabajaban algunos de los discípulos de Pestalozzi, ejercieron una influencia decisiva en la formación de sus convicciones pedagógicas. A diferencia de Herbart, que permaneció indiferente ante las concepciones democráticas de Pestalozzi, Diesterweg se convirtió en un fervoroso partidario de las convicciones sociales y pedagógicas progresistas dictaminadas por el pedagogo suizo.

Gracias a esta influencia, decide dedicarse a la causa de la instrucción del pueblo: durante largo tiempo encabezó seminarios para maestros, primero en Mierse Rieynie, y posteriormente en Berlín, logrando en ellos buenos resultados. En los seminarios enseñaba pedagogía, matemática, alemán y, al mismo tiempo, era maestro en las escuelas primarias experimentales anexas a los seminarios. Diesterweg combinaba con éxito su fructífera actividad pedagógica con una buena producción literaria y metodológica: publicó *Guía para la formación de los maestros alemanes* (1835), donde expuso sus criterios progresistas sobre las lecciones generales y sobre los principios de la enseñanza, así como más de 20 manuales y guías sobre matemáticas, alemán, geografía y astronomía que gozaron de gran popularidad en Alemania y otros países.

En 1827, antes de su muerte, publicó *Los impresos del Rin para la educación y la enseñanza*. En esta revista publicó más de 400 artículos donde hablaba sobre los más variados problemas pedagógicos. Diesterweg era partidario de que se mejorara radicalmente la preparación de los maestros de las escuelas primarias y contribuyó, en gran medida, a la unión profesional de los maestros alemanes.

Por otra parte, Diesterweg protestó contra la enseñanza confesional religiosa que aún existía en Alemania desde el siglo XVI, y que hacía que los hijos tanto de los católicos como de los luteranos, estudiaran en escue-

las separadas. Era partidario de que cesara la tutela de la Iglesia sobre la escuela y que el control de la misma no estuviera en manos de sacerdotes, sino de pedagogos especializados. Sus valientes pronunciamientos provocaron un gran descontento en el gobierno y, sobre todo, en los círculos reaccionarios de la sociedad alemana.

En 1847, cuando el gobierno reaccionario de Prusia se esforzaba por evitar la revolución burguesa que estaba en sazón, fue expulsado del cargo de director del Seminario de Berlín. Y en 1850, después del fracaso de la Revolución de 1848, se vio obligado a jubilarse. No obstante, la reacción no pudo reprimir al pedagogo progresista que habitaba en él: Diesterweg continuaría siendo dirigente de los maestros populares que, desde el principio de la Unión de Maestros Pangermánicos, le habían elegido como presidente y, posteriormente, como representante de los mismos en la Cámara de Diputados de Prusia. Aún en vida, se le otorgó el título honorífico de *Maestro de los maestros alemanes*.

Desde 1851, al mismo tiempo que publicara *Los impresos del Rin*, publicó *Los Anuarios Pedagógicos* en los que desenmascaraba valientemente las fuerzas de la reacción. En especial actuó en forma enérgica después de que salieron las famosas *Regulaciones Prusianas*, esto es, las leyes escolares reaccionarias mediante las cuales el gobierno prusiano procuraba eliminar de la escuela cualquier manifestación de libertad de pensamiento, subordinaba la educación a la influencia de la Iglesia, reducía considerablemente el volumen de conocimientos para la escuela primaria, y situaba en primer plano el estudio de la ley divina con una gran cantidad de materiales que se debían aprender de memoria.

Igualmente, estas *Regulaciones* reducían el volumen de conocimientos para los seminarios magisteriales, por lo que se disminuía el nivel de preparación científica de los maestros de la escuela popular alemana. Los señalamientos de Diesterweg contra las *Regulaciones* en la prensa y desde la tribuna de la Cámara de Diputados, encontraron apoyo en los círculos de la opinión pública progresista y obligaron al gobierno a editar, en 1859, una circular que moderó considerablemente el contenido de las mismas. Diesterweg desarrolló una actividad social pedagógica y progresista hasta sus últimos días. Moriría de cólera en el año de 1866.

Diesterweg participó activamente en la lucha que tenía lugar en Alemania entre los partidarios de la escuela clasista y los que propugnaban la escuela única. Los partidarios de la escuela clasista consideraban que en el sistema de instrucción pública alemana debía haber distintos tipos de escuela: una para la población más pobre, la escuela popular; otra para los burgueses, la escuela media real y otra para los nobles y funcionarios, el gimnasio clásico. Por el contrario, los partidarios de la escuela única, entre

ellos Diesterweg, propugnaban la fundación de un solo tipo de escuela que fuera accesible para todos los niños y por igual. Defendía la idea de la educación para toda la humanidad, muy en contra de las posiciones clasistas y chovinistas. Según él, la función de la escuela consiste en educar a personas humanitarias y conscientes, y no a "auténticos prusianos". "El amor a la humanidad y a su pueblo debe desarrollarse en la más estrecha unidad. Hombre es mi nombre, alemán mi apodo", decía Diesterweg.¹⁴

Diesterweg consideraba, como Pestalozzi, que el principio fundamental de la educación es el de la concordancia con la naturaleza, es decir, observar el proceso de desarrollo natural del hombre y tener en cuenta las particularidades individuales y las edades de cada uno de los niños. Por esto mismo, exhortaba a los maestros a que estudiaran cuidadosamente peculiaridades como la atención, la memoria y el pensamiento infantil. Veía en la Psicología "la base de la ciencia de la educación". Un gran mérito de Diesterweg estará en su actitud hacia la experiencia pedagógica, la cual llega a considerar como la fuente del desarrollo de la Pedagogía. Señalaba la necesidad de estudiar la práctica de la educación de los niños y la labor de los maestros en la actividad pedagógica. Como complemento del principio de conformidad con la naturaleza, Diesterweg planteó que el carácter de la educación debe estar en correspondencia con el de la cultura:

"En educación se debe prestar atención a las condiciones del lugar y del tiempo en los que ha nacido el hombre, y donde tendrá que vivir; es decir, a toda la cultura contemporánea en el sentido más amplio y universal de la palabra..."¹⁵

Es de notar que su importancia radica en que se apartó, por medio del principio de conformidad con la naturaleza, de la interpretación individualista propuesta por Rousseau, y subrayó la necesidad de establecer una estrecha relación entre la educación y la vida de la sociedad. Al señalar la necesidad de tener en cuenta la naturaleza del niño, Diesterweg insistía, al mismo tiempo, en elevarla al nivel del desarrollo contemporáneo de la humanidad y de común acuerdo con las exigencias de la vida social que se iba transformando.

"Una de las principales exigencias que la realidad contemporánea plantea a la educación debe ser el desarrollo de

14. *Ibíd.*, pág. 51.

15. *Ibíd.*, pág. 52.

la independencia en los niños. Pero en la persona joven esto es positivo sólo en el caso que se esté orientado a lograr un fin determinado, que constituya un aspecto objetivo de la educación.”¹⁶

Diesterweg consideraba que el fin más elevado de la educación estaba en “la propia independencia en servicio de la verdad, la belleza y el bien”. Por ello, buscaba despertar en el magisterio la aspiración hacia algo mejor en comparación con la turbia realidad de Prusia. Sin embargo, y a diferencia de Herbart, consideraba que la verdad, el bien y la belleza son conceptos que cambian en el curso de la historia.

La verdad, según sus palabras, se halla en eterno movimiento junto con el género humano. Nada es permanente, aparte de los cambios.¹⁷

Diesterweg planteaba, al igual que Pestalozzi, que la función principal de la enseñanza es el desarrollo de las potencialidades intelectuales y de las capacidades de los niños, pero proporcionó un paso de avance, en comparación con Pestalozzi, al señalar que la enseñanza formal estaba inseparablemente relacionada con la material. Subrayaba, que generalmente no existe una enseñanza puramente formal, y que sólo tienen valor aquellos conocimientos y hábitos que adquiere el alumno mediante su actividad independiente. Para él, la enseñanza debe contribuir al desarrollo multifacético del hombre y a su desarrollo moral. Por esto mismo, cada asignatura, además de su valor instructivo, tiene también un valor moral.

Según Diesterweg, en la escuela primaria se hace necesario dirigir la atención a la formación de hábitos y al desarrollo tanto de las potencialidades intelectuales como de las capacidades de trabajo independiente que permitan la apropiación del contenido de la enseñanza. El maestro debe prestar atención especial al desarrollo de todos los órganos de los sentidos de los niños mediante la enseñanza intuitiva. En la escuela media se abre paso poco a poco un objetivo concreto: hacer que los alumnos se apropien de profundos y variados conocimientos científicos.

Esta apropiación del conocimiento es la que lleva a Diesterweg a exigir la ampliación del plan de estudios, incluyendo Ciencias Naturales, nociones de Física, Geometría práctica y Geografía. Fue un ferviente defensor de la enseñanza real en la escuela media, y cuestionó los gimnasios clásicos de su tiempo. Diesterweg concedía gran importancia a la enseñanza de la historia patria, de la lengua materna y de la literatura. Concedía un alto valor a las Ciencias Naturales y a las Matemáticas en

16. *Ibíd.*, pág. 52.

17. *Ibíd.*, pág. 47.

las que veía el medio fundamental del desarrollo intelectual de los niños. Consideraba que estas ciencias debían enseñarse en todos los tipos de escuela de enseñanza general. Además insistía en que, en cierta manera, las Ciencias Naturales y las Matemáticas proporcionaban a los alumnos los conocimientos necesarios y los preparaba para la actividad práctica.

Reglas didácticas

Diesterweg llegó a crear la didáctica de la enseñanza que desarrollará en su vida pedagógica y cuyos principales requisitos los expuso en forma de 33 leyes y reglas de enseñanza. Ante todo, y como se dijera anteriormente, hacía énfasis en la enseñanza conforme a la naturaleza, esto es, en correspondencia con las particularidades de la percepción infantil. Recomendaba, para una correcta enseñanza, ir, en primer lugar, de los ejemplos a las reglas, y segundo, de los objetos y de sus representaciones concretas a las palabras que los designan. Concede gran importancia a que los niños se familiaricen con aquellos objetos directamente accesibles a sus sentidos, y en relación con esto, subrayaba la necesidad de que el niño tomase conciencia y reflexionase sobre todos los materiales que percibe.

Para Diesterweg, la enseñanza intuitiva está relacionada con reglas tales como: De lo cercano a lo lejano, de lo simple a lo complejo, de lo fácil a lo difícil, de lo conocido a lo desconocido... Estas reglas, que fueron formuladas también por Comenius, Diesterweg las somete a una elaboración posterior y previene al pedagogo contra su empleo formal.

Igualmente, llega a prestar gran atención a la fijación y a la asimilación del contenido de la enseñanza. Para lograr tal objetivo, plantea la siguiente regla: Hay que preocuparse por que los alumnos no olviden lo que han aprendido. Aconseja volver con frecuencia a lo ya estudiado para que así no se borre de la memoria del estudiante. "No te apresures cuando estás estudiando lo que se refiere a los fundamentos", reza una de sus reglas. Uno de los índices principales de la fijación y de la asimilación de la enseñanza es para Diesterweg, la capacidad que pueden lograr los alumnos para exponer, con claridad y precisión, la esencia del asunto en cuestión.

Diesterweg estaba convencido de que la buena enseñanza siempre tiene carácter educativo: no solamente desarrolla las potencialidades intelectuales del niño sino que forma toda su personalidad, su voluntad, sus sentimientos y su conducta. Ahora bien, la efectividad de uno u otro método de enseñanza se determina, según Diesterweg, por el grado en que logra despertar las potencialidades intelectuales de los alumnos.

Cualquier método es malo si obliga al alumno a la pasividad y a la simple receptividad, y es bueno, si se despierta en él la iniciativa y la independencia personal.¹⁸

Según Diesterweg “el mal maestro informa la verdad, el bueno enseña cómo encontrarla”. No obstante, el desarrollo de la independencia, de la iniciativa personal, de la apropiación de conocimientos por parte de los alumnos en el proceso de enseñanza, solamente puede lograrse bajo la dirección y tutela del buen maestro. Por esto mismo, y al igual que Comenio, concede gran importancia a la elaboración de un buen plan de estudios, que sea redactado con claridad y con el apoyo de buenos libros de texto.

Empero, y a diferencia del pedagogo checo, Diesterweg subraya que, en definitiva, el éxito en la enseñanza está determinado, no por el método o por el libro de texto, sino por el maestro: un buen maestro debe dominar a la perfección su asignatura, amar su profesión y a los niños. Es necesario que en la clase reine una atmósfera animosa para que la fuerza y la actividad de la enseñanza desarrolle las potencialidades intelectuales de los alumnos, fortalezca su voluntad y forme su carácter. Durante todo el tiempo los alumnos deben sentir que progresan. Un buen maestro debe llevar a la práctica sus principios de forma abnegada y firme, sin apartarse nunca de ellos. Por el contrario, debe trabajar constantemente en su perfeccionamiento.

Para Diesterweg, sólo a través de estas condiciones el maestro puede desarrollar en los niños la firmeza necesaria para la apropiación de conocimientos, y la habilidad para vencer cualquier dificultad que surja en el camino. Habla, asimismo, de la importancia que tiene para la educación el hecho de que el maestro posea una fuerte voluntad y un carácter firme. Aunque severo y exigente, el maestro también debe ser justo; solo así podrá tener autoridad entre sus alumnos. Igualmente, destaca que el maestro debe ser un buen ciudadano, tener convicciones progresistas y valor cívico. Por ende, Diesterweg concedía gran importancia al trabajo sistemático del maestro pero, no solamente sobre los alumnos, sino también sobre el mismo. Dirigiéndose al maestro, dice: “Tú solamente estarás capacitado para contribuir a la formación de otros cuando trabajes sobre tu formación personal.”¹⁹

Diesterweg aportó a los maestros una serie de valiosos consejos en relación con su autoeducación. Les recomendaba trabajar en todo lo relacionado con su asignatura. Les señalaba que debían conocer historia y literatura. Buscar todos los trabajos que se publicaran sobre pedagogía,

18. *Ibíd.*, pág. 47.

19. *Ibíd.*, pág. 47.

psicología y métodos de enseñanza. Mantenerse al día con respecto a cada una de estas áreas. Concedía gran importancia a que el maestro tuviese habilidades y hábitos prácticos en pedagogía.

La didáctica de la enseñanza que desarrollara Diesterweg, así como sus libros de texto, llegaron a ejercer gran influencia en el desarrollo posterior de la escuela primaria. Sus ideas progresistas alcanzaron gran divulgación a mediados del siglo XIX y en particular en Rusia. Sin embargo, en la propia Alemania, el pedagogo demócrata Diesterweg no fue aceptado en los círculos oficiales.

1.4 Augusto Guillermo Friedrich Fröbel (1782–1852)

Nacido en Turingia (Alemania), hijo de un pastor protestante, practicó en su juventud varias profesiones y actividades, como guardabosques y agricultor, que le permitieron relacionarse directamente con la naturaleza. Su pensamiento está influenciado por la Filosofía idealista y por el Movimiento romántico alemán. Durante su juventud llega a leer la obra del Schelling, *Bruno o el espíritu de la época*, la cual influye profundamente en su pensamiento. También recibe la influencia de Novalis* y de Goethe, quienes le revelan la visión romántica.

En 1811 decide inscribirse en la Universidad de Gotinga para continuar sus estudios de filosofía, y en Berlín estudia con profesores como Fichte, Schleiermacher y Seignier, siguiendo los derroteros de la filosofía clásica alemana. Conoce al pedagogo Gruner quien fuera director y maestro de la Escuela de Fráncfort. Gruner le permite ejercer como maestro, e influye profundamente en su pensamiento filosófico al darle a conocer la obra de Pestalozzi. Con el fin de conocer los planteamientos de éste, viaja a Yverdon donde recibe amplias explicaciones acerca del funcionamiento y organización de la escuela. A su regreso a Berlín, será nombrado profesor de la *Escuela Modelo* con el objetivo de formular un nuevo plan de enseñanza para dicha institución. Es en este lugar donde Fröbel pone en práctica los planteamientos de Pestalozzi.

En el año de 1817, funda el *Instituto Educativo Alemán Universal*. En este instituto, los alumnos serán educados para ser, antes que nada alemanes y, luego, mediante una visión educativa ampliada, universales en sus miras. Emprende la tarea de educar a los niños mediante un amplio plan de estudios que abarca: religión, lectura, escritura, aritmética, dibujo, alemán, canto, matemáticas, conocimientos de la naturaleza,

* Seudónimo del poeta romántico Friedrich Leopold von Handberg, nacido en Alemania el 2 de mayo de 1772.

geografía, griego, piano y ejercicios físicos. Más tarde descubriría que el juego puede convertirse en uno de los cimientos principales de la pedagogía. Su práctica educativa lo llevó a juzgar el pensamiento de Pestalozzi con un sentido crítico, lo cual motivó un progresivo alejamiento del mismo.

En 1826 escribe *La educación del hombre*, obra que contiene los principios filosóficos de su teoría pedagógica. Escrita en un estilo denso, paso a paso Fröebel va desarrollando los diversos aspectos de su teoría sobre la educación. Ya desde la introducción establece que el principio y fin de todo cuanto existe es Dios. Sus principios filosófico-teológicos nos muestran a un Fröebel, (protestante) con un espíritu profundamente religioso, que busca manifestar al exterior lo que ocurre en su interior: su unión con Dios. Sin ser ajeno a la influencia de los pensadores que se apartaron de la ortodoxia cristiana (panteísmo idealista), Fröebel se asienta en la fundamental unidad entre naturaleza, hombre y Dios. Partiendo de esta unidad configura las coordenadas de desarrollo de su especulación teológica-filosófica-educativa. Para él, la gran tarea de la educación tiene por eje fundamental la contemplación de la naturaleza, del hombre y de Dios. La educación debe llevar al hombre a conocerse a sí mismo, a vivir en paz con la naturaleza y en unión con Dios. Para alcanzar esta unidad, Fröebel traza los siguientes objetivos:

1. La determinación de un ideal de vida que el profesor debe presentar como modelo a seguir: Jesucristo.
2. El educando tiene que ser tratado de acuerdo con su dignidad de hijo de Dios, dentro de un clima de comprensión y libertad.

De aquí se deduce la relevancia de la dimensión teológica de la propuesta de Fröebel y la consecuencia natural de sus presupuestos en el objetivo de educar en la libertad: la educación será tolerante, variable y flexible. Para Fröebel, el educador está obligado a respetar en toda su integridad, al discípulo; debe manifestarse como guía experimentado y como amigo fiel que con mano flexible y firme exige y orienta. No es, en este sentido, sólo un guía sino, también, sujeto activo de la educación: da y recibe, orienta pero deja en libertad, es firme pero concede. Empero, y para realizar con éxito su tarea, Fröebel recomienda que el educador debe conocer los diversos grados de desarrollo del hombre.

Para nuestro autor, las fases de desarrollo son tres y van desde que el hombre nace hasta la adolescencia. Para alcanzar una educación ideal en el hombre ésta debe comenzar desde la niñez. De ahí que Fröebel considerara el juego como el medio más adecuado para introducir a los niños en

el mundo de la cultura, la sociedad, la creatividad, el servicio a los demás pero, claro está, sin olvidar el aprecio y el cultivo de la naturaleza en un ambiente de amor y libertad. Esta idea fue la que inspiró al pedagogo alemán para fundar los “jardines de infancia” o *kindergarten*, instituciones creadas especialmente para la educación del niño preescolar. En palabras de Fröebel, el jardín de niños debe ser “una extensión del hogar”.

En su doctrina filosófico-educativa, Fröebel propone el empleo de la actividad infantil no de modo mecánico, sino espontáneo: el niño debe involucrar todo su ser. Por lo demás, y como ya se resaltara, dicha actividad debe ser gozosa y manifestarse, prioritariamente a través del juego, pero también en las distintas tareas que se le encomiendan o en aquellas que por su propia actividad se ve impulsado a realizar. La educación de la infancia adquiere con Fröebel un decisivo impulso y, en particular, la segunda infancia que centra en tres cauces de operatividad inequívocos: la acción, el juego y el trabajo. Es conveniente estimular la actividad en el niño, puesto que la obra que de ahí resulte constituirá el primer germen del trabajo.

Fröebel considera que es importante estimular la actividad infantil desde la más tierna edad, en virtud del importante papel que desempeña como juego en la infancia o como trabajo cuando adulto. Por esto mismo, desde diversos puntos de vista, el juego en su doctrina es a la vez fin y medio. Fin, porque es la manifestación libre y espontánea del interior, origina el gozo, la libertad, la satisfacción, la paz consigo mismo y con los demás. Medio, en cuanto que el juego representa el “retoño del trabajo”, se despliega en el pluriforme universo de la cultura, y es fruto de un trabajo creativo. Gracias al adecuado y original aprovechamiento del juego infantil, se considera a Fröebel como uno de los grandes pioneros de la educación para el trabajo. Con respecto a otras dimensiones relevantes de su pedagogía, se destaca la importancia que tiene la familia y el papel de la madre y el padre en virtud de su peculiar vocación.

Además de escribir *La educación del hombre* y de haber fundado varios institutos educativos (Keilhau, Wartensee, Willisan), Fröebel creó una gran institución: el Instituto Autodidáctico, influido por la teoría de la intuición educativa de Johann Heinrich Pestalozzi. La intuición es considerada como el mejor método para aprender, y consiste en una enseñanza intuitiva con fines de autoinstrucción. Para lograr este objetivo, Fröebel instauró una serie de materiales didácticos o juegos educativos; pensó en la utilización del cubo, del triángulo y de la esfera como auxiliares en esa tarea a la que le entusiasmaba dedicarle la vida.

Para llevar a la práctica todas sus reflexiones pedagógicas, reunió a un grupo de personas que se convertirían posteriormente en sus colabora-

dores. En particular, la labor de estos discípulos estuvo centrada en la tarea de inventar juegos educativos para los jóvenes. La experiencia reflexionada lo llevará a la conclusión de que el hombre merece ser educado integralmente desde su infancia. Esta idea es la que lo impulsa a dedicarse por entero al cuidado de la primera infancia y a consagrarse como infatigable y ardiente amigo de los niños.

De este modo, el inicialmente llamado *Instituto Autodidáctico de Blankenburg* cambia su nombre por el de *Instituto para la educación del impulso activo de los niños y de los jóvenes*. Allí encontrará la clave que le conducirá, tres años después, a la fundación de los jardines de la infancia, basados en los pilares fundamentales de su concepción educativa: juego y trabajo, disciplina y libertad. Sin el binomio juego-trabajo, pensaba Fröebel, la educación produce gente indolente, poco activa, sin ideales. Por eso llamó *dones* a sus juegos educativos. Como amaba intensamente a los niños y le gustaba verlos felices con sus juegos, no tenía otra meta profesional más que vivir para ellos.

Para Fröebel, tanto juego como trabajo se apoyan en el principio de actividad. El juego es una manifestación infantil del mundo del trabajo y prepara, en el uso constante de dicha actividad, al niño para el mundo del trabajo. El juego es denominado *trabajo de la infancia*. En vistas a la actividad del niño, Fröebel elaboró un conjunto de materiales didácticos a los que denominó *dones*, y que, a su vez, poseen un significado real y otro simbólico: una pelota de tela con seis pelotas menores que llevan los colores del arco iris y un soporte para hacerlos oscilar; una esfera, un cubo y un cilindro de iguales dimensiones básicas; un cubo descomponible en ocho cubitos; un cubo descomponible en ocho tablitas; un cubo descomponible en veintisiete daditos; un cubo descomponible en veintisiete tablitas.

También creó una serie de actividades y ocupaciones que tienden a familiarizar al niño con objetos animados o inanimados: picado, costura, dibujo, trenzado, tejido, labores de paja entrelazada, plegado, recortado, encolado, construcción con palitos y bolitas, cartonaje, modelado; jardinería y cuidado de animales domésticos, juegos y canciones. Para esta última actividad compuso especialmente *Canciones para madres y niños*. Cada una de las canciones daba una acción que el niño debía realizar con las manos o el cuerpo a modo de pantomima, acompañaban a los versos acordes musicales sencillos para cantar la letra.

Con la sensibilidad que le caracterizaba, Fröebel supo aprovechar, de la mejor manera posible, la doble veta de actividad por la que fluye la energía de los niños: su afán por el juego y su interés por el trabajo. El juego será una fuente de riqueza constante para el niño porque fija las

impresiones realizadas a través del mismo, y descubre, además, una multitud de situaciones agradables. Entretanto, la ocupación le permite al niño llegar a dominar lo que trae entre manos. Mientras el juego puede ser intelectual y práctico, la ocupación desemboca totalmente en el terreno de la acción. El juego proporciona conocimiento y gozo, la ocupación utilidad y poder. En la elaboración de los juegos educativos Fröebel llega a utilizar cuerpos sólidos, superficies, líneas, puntos y materiales de construcción. La confección de las ocupaciones consta de material sólido (barro, cartón, madera), superficies (papel y cartón para recortar o pintar), líneas y puntos. Como puede verse, el actual jardín de niños sigue siendo fröebeliano en alto grado.

En el año 1839, en Blankenburg, fue inaugurado el nuevo *Instituto de Juegos Educativos* antecedente inmediato del *Kindergarten* que fundaría en 1840. Con este instituto, los niños contaron con un aliado poderoso puesto que realizó una movilización universal a favor de la educación integral de los niños del mundo. Ahora bien, y para lograr una óptima educación, Fröebel tuvo clara conciencia de que era necesaria la presencia del alma femenina (al considerarla como madre), en la formación del niño pequeño.

Para él, en esta etapa de la vida, el ser humano requiere de cuidados especiales que sólo la ternura de la mujer puede proporcionar. Toda esta valoración de la mujer, y de la sensibilidad del corazón femenino en la orientación de los niños, aportó como consecuencia principal y por primera vez, la incorporación de la mujer alemana en el quehacer docente de modo formal. En el *Kindergarten* pensado por Fröebel, también se considera fundamental el contacto con la familia del niño; tanto es así, que en su modo de trabajar se deben reflejar algunas de las características de un hogar feliz: tranquilidad, cariño, confianza, calor. En este sentido, nuestro autor pensaba que estos espacios educativos debían ser la prolongación del hogar.

Capítulo 5

La escuela en la primera mitad del siglo xx

A finales del siglo xix y comienzos del xx el mundo presenciara una serie de cambios y transformaciones producto del surgimiento del Imperialismo, siendo esta la segunda fase del capitalismo. Durante esta primera mitad del siglo se presentan una serie de acontecimientos vitales para la historia de la humanidad como la Primera y Segunda Guerra Mundial, la Revolución Rusa y el surgimiento del fascismo y el nazismo.

Como continuación de la segunda revolución industrial se presentan avances y desarrollos en la producción de automóviles, camiones, aviones, refinamiento de petróleo, en la industria eléctrica, frigorífica y de conservas. Los cambios y transformaciones que se presentan en la sociedad posibilitan el desarrollo de la medicina con carácter científico, la aparición de una nueva ciencia: la genética, los avances en la física al descubrir la radiactividad y los comienzos de la física cuántica y la teoría de la relatividad. Otros dos grandes motores que permitieron el desarrollo de las ciencias fueron la aplicación de las matemáticas a nuevos campos y la mejora en los aparatos de medición y equipos de laboratorio: telescopio, microscopio, balanzas de precisión, relojes, termómetros, aislamiento de vibraciones, de luz y sonido.

En cuanto a la condición social esta se caracteriza por las crecientes exigencias de los movimientos obreros en numerosos países (muchos de

los cuales luchan por el establecimiento del socialismo y cuya fuerza aumenta considerablemente), los círculos más reaccionarios de la Gran Burguesía, ante el temor de perder su situación privilegiada, apelaron a los movimientos fascistas: lograron el apoyo de considerables capas de pequeños propietarios de la ciudad y del campo mediante demagogia y promesas que fueron cumplidas sólo en parte. La principal oposición a estos movimientos (y a sus gobiernos), fue realizada por los partidos comunistas, socialistas y socialdemócratas.

Es en este ambiente de la primera mitad del siglo xx donde surgen tres grandes vertientes en la pedagogía, las cuales están ligadas a las corrientes de pensamiento que ya conocimos en el capítulo anterior e igualmente unidas a los planteamientos políticos que se viven en el momento y que se sintetizan en la lucha entre capitalismo vs. socialismo. Estas tres corrientes son la Escuela Nueva o Activa, la Pedagogía socialista y la Escuela libertaria o anarquista.

Veamos los planteamientos de cada una de ellas y sus principales representantes.

1. La Escuela Nueva o Activa

Durante la primera mitad del siglo xx, la atención de los diversos Estados hacia el tema educativo se centró en lograr que la educación llegara a todos los estratos sociales, especialmente en cuanto a educación inicial y primaria. La mayoría de los países legisló con respecto a esta necesidad. Se valoró la educación, no sólo como remedio contra el analfabetismo, sino también contra la miseria, el subdesarrollo y la tiranía, buscando fomentar la educación para la justicia, la paz y la libertad: su fin era el de lograr la solidaridad intelectual y moral del género humano. Se consideraba que la educación era la clave para remediar los males de la sociedad capitalista, especialmente los que dejaban las guerras mundiales. A este esfuerzo contribuirán los aportes de nuevas ramas de las ciencias (psicología, sociología), y los desarrollos en materia educativa llevados a cabo tanto en Europa como en América, confluyendo en un nuevo concepto de escuela, y que influyó en los sistemas educativos de las sociedades capitalistas.

Los Estados legislaron al respecto, existiendo la preocupación por mantener sistemas nacionales de educación. De esta manera, el Estado se convierte en un agente educador importante: los gobiernos orientan, supervisan, administran y financian los sistemas de educación pública, cada uno según su peculiar modalidad y sus condiciones sociales y políti-

cas. Es así como, desde finales del siglo XIX se empieza a gestar un movimiento pedagógico que se conoce en Europa con el nombre de *Escuela Nueva* y en los Estados Unidos como *Educación Activa*. En Europa evoluciona desde sectores de la sociedad que están interesados por una renovación de la escuela en oposición a la escuela tradicional. Para ello incorporan aspectos del pensamiento científico y de la naciente psicología experimental. En sus orígenes son aventuras de carácter privado que comienzan en Inglaterra y que, posteriormente, se extienden al resto del continente hasta llegar a organizarse a través de la denominada Asociación de Escuelas Nuevas que, si bien cuenta con unos aspectos de unidad, las diferencias existentes hacen que sea un movimiento bastante heterogéneo, muy a diferencia del movimiento de los Estados Unidos, el cual se llega a fundamentar en el pragmatismo y que dará origen a la Sociedad de Educación Progresista.

“Si bien la enseñanza de los siglos XVIII y XIX permitió, como requerimiento de la gran industria, ampliar el nivel de cualificación de un número mayor de ciudadanos (en comparación con épocas anteriores), las contradicciones que emergían del sistema capitalista en los albores del siglo XX exigían cambios en la escuela. Se aspiraba a través de la educación a lograr una mayor participación y compromiso del ciudadano con el sistema imperante, se pensaba que la satisfacción individual traería aparejado el equilibrio social, la eliminación de las contradicciones de clases y las clases mismas. Por otra parte, las corrientes empiristas, positivistas y pragmatistas, predominantes en esta época donde se resalta en el conocimiento humano el estudio de los hechos, el papel de la experiencia (vista en su sentido más estrecho como experiencia subjetiva, individual donde se asume como criterio de verdad el concepto de utilidad), constituyeron las bases ideológicas y filosóficas que sustentaron esta tendencia pedagógica. No menos importante en el surgimiento y desarrollo de esta concepción resultan las ideas alcanzadas en la ciencia psicológica en esta época, fundamentalmente las relacionadas con la psicología del niño, el estudio de la infancia como un periodo con características propias, así como la importancia que se le asigna a las necesidades y los intereses en la vida del niño.”¹

1. Rodríguez, Ada y Sanz, Teresa. “Escuela Nueva”. Artículo.

Como veremos a lo largo del capítulo, el movimiento va a contar con una serie de características comunes como el paidocentrismo, la actividad del educando (sobre todo la psicomotriz), la consideración de los intereses infantiles, la espontaneidad del educando, la socialización del alumno, la coeducación y el autogobierno. Sus propuestas abordan temas referidos a concepciones pedagógicas, instituciones escolares, métodos educativos, reformas de planes de estudio y sistemas de educación.

“El carácter común y dominante de estas ‘nuevas escuelas’, que tuvieron difusión principalmente en Europa occidental y en los Estados Unidos, está dado por el énfasis concedido a la actividad del niño. La infancia, según estos educadores, es vista como una edad pre-intelectual y pre-moral, en la cual los procesos cognitivos se enlazan estrechamente con la acción y el dinamismo, motor además psíquico del muchacho. El niño es espontáneamente activo y por lo tanto necesita ser liberado de los vínculos de la educación familiar y escolar, permitiéndose por otra parte una libre manifestación de sus inclinaciones primarias. Como consecuencia de este presupuesto esencial, la vida de la escuela debe sufrir profundas transformaciones, se debe alejar, lo más posible, del ambiente artificial y constrictor de la ciudad. El aprendizaje debe llevarse a cabo en contacto con el ambiente externo, por cuyo descubrimiento el muchacho está espontáneamente interesado, y mediante actividades no exclusivamente intelectuales, sino también de manipulación, respetando de manera tal la naturaleza ‘global’ del muchacho, que no tienda nunca a separar conocimiento y acción, actividad intelectual y actividad práctica.”²

Los métodos en la educación nueva van desde una acentuación del carácter individual del trabajo escolar (Plan Dalton), hasta aquellos en los que el acento se pone en el aspecto colectivo y social (método Cousinet). Desde el punto de vista de la edad algunos se refieren a la primera infancia (Montessori), otros a la escolaridad primaria (Decroly, Cousinet) y otros a la adolescencia (Plan Dalton, método de proyectos). Otros insisten en la globalización de la enseñanza (método Decroly). En cuanto a las instituciones que se fundaron sobre los principios de la Escuela Activa o Nueva podemos distinguir los siguientes:

2. Cambi, Franco. *Las pedagogías del siglo XX*. Editorial Popular. Madrid, España, 2005. Pág. 28.

1. Las escuelas nuevas propiamente dichas, que se inspiran en las primeras escuelas inglesas.
2. Las escuelas experimentales de tipo pedagógico y técnico, cuya expresión es la escuela laboratorio de Dewey.
3. Las escuelas inspiradas y fundadas por creadores de nuevos métodos como la de Montessori o Decroly ambas en 1907.
4. Las escuelas de ensayo y de reforma dentro de los planes escolares oficiales como las instrumentadas por Kerschensteiner en Munich, las reorganizadas por Sickinger en Mannheim o las del Sistema Winnetka en Chicago.

Quien más entusiastamente difundió los principios de la Escuela Nueva fue Adolphe Ferrière (1879–1960), quien en la *Liga Internacional de la Educación Nueva* (Calais, 1921), expone los principios que han de reunir las escuelas que aspiren a la denominación de “Escuela Nueva”. Un total de treinta principios hacen referencia a la organización general, la formación intelectual y la educación moral, estética y religiosa. Se subraya la supremacía del espíritu, la individualidad, los intereses innatos, la responsabilidad individual y social, la cooperación, la coeducación. Entretanto en Inglaterra Cecil Reddie (1858–1932), fundó en 1889, en Abbots-holme, una institución denominada *New School*, una escuela a la que asistían jóvenes de 11 a 18 años y que dirigió hasta 1927, y cuya finalidad era ofrecer una modalidad distinta en los estudios medios. Según Reddie “la enseñanza había cambiado profundamente para volverse más idónea a las exigencias de la sociedad moderna. Es necesario, en contraposición a un programa formativo anticuado (lenguas muertas como objetivo central, marginación de las lenguas vivas y las ciencias), lograr un desarrollo armónico de todas las facultades humanas. El muchacho debe convertirse en un hombre completo para ser capaz de alcanzar todas las metas de la vida. Con este fin la escuela debe convertirse en un pequeño mundo real, práctico y vincular sistemáticamente la inteligencia, la energía, la voluntad, la fuerza física, la habilidad manual y la agilidad”³. De esta manera se acentuaba la vida al aire libre, la cooperación en el juego y en el trabajo, la realización de trabajos manuales, la educación artística.

En 1893, un colaborador de Reddie, Haden Badley, funda *Bedales School*. Allí se introduce la coeducación y se da mayor autonomía a los alumnos (eligen a sus jefes, se estimulan los proyectos de investigación personal y asociada). Célebres en poco tiempo, estas instituciones fueron tomadas como modelos para la creación de numerosas escuelas. El

3. *Ibíd.*, pág. 29.

Dr. Hermann Lietz (1868–1919), llamado el “Pestalozzi alemán”, funda en 1898 la primera Escuela Nueva alemana llamada *Hogar de educación en el campo*, o también “L.E.H.”, destinada a niños de 8 a 12 años (mixto). Posteriormente en 1901 y 1904 funda otras dos para adolescentes de 12 a 16 años (sólo varones) y jóvenes de 16 a 20 años (mixto) respectivamente. En las tres escuelas se persigue la educación integral del ser humano en un ambiente familiar y natural. Se fomenta la libertad del educando para decidir y resolver situaciones.

“Las L.E.H. están situadas en el campo para que los niños asimilen las virtudes esenciales de las gentes campesinas (frugalidad, amor al trabajo, sencillez y bondad de corazón), y para que vivan en íntimo contacto con los problemas del campo y adquieran las costumbres y la cultura autóctona. Lietz concedía mucha importancia al factor *geopsíquico*, es decir, a la acción del paisaje en la formación del carácter.”⁴

En Francia, fue Edmond Demolins (1852–1907) quien introdujo las escuelas nuevas al abrir en Verneuil su *Ecole des Roches* en 1899. A los pocos años la institución contaba con varios edificios en los que vivían alrededor de 40 a 50 alumnos agrupados en torno al profesor-jefe y su familia, junto con otros profesores de ambos sexos. La casa es similar a la de una familia acomodada, sin lujos pero con ciertas comodidades (calefacción central). El profesor-jefe controla directamente las actividades y conducta de los alumnos. La educación es variada, ya que hay un tronco común de tres o cuatro años y luego una diversificación literaria, científica, agrícola o industrial comercial. Se propició el autogobierno, la libertad y la responsabilidad de los alumnos mediante el impulso de la observación e investigación personal. Se intensificó la enseñanza de trabajos manuales.

En Alemania Kerschensteiner elabora un modelo de escuela al que denominó “Escuela del trabajo”. En la obra *El concepto de la escuela del trabajo* proponía renovar el currículo tradicional de los estudios, especialmente elementales, con la introducción del trabajo. El trabajo es de hecho, la actividad fundamental del hombre y como tal debe tener prioridad en la educación infantil, pero debe ser un trabajo preciso y serio, desarrollado colectivamente y dotado de valores reales (o sea, productivo aunque no económico).

4. Gaviria, Nicolás. *Filosofía e historia de la educación*. Tomo II. Editorial Bedout. Medellín. Colombia, 1967. Pág. 155.

Para desarrollar tal trabajo las escuelas deben estar dotadas de instalaciones para laboratorios y talleres. Sin embargo, el trabajo no es una finalidad en sí mismo, sino que debe “velar porque las representaciones de los objetivos de la acción produzcan una reacción de naturaleza objetiva, una reacción dirigida a un valor objetivamente notable o eterno, a un valor de verdad, de moralidad, de belleza, de liberación, en pocas palabras, a un valor de orden y de coherencia espiritual por amor al orden y a la coherencia espirituales en sí mismos. La escuela pública renovada sobre la base del trabajo debe aspirar a alcanzar una formación profesional, una formación moral y una educación social del muchacho y del joven. Más bien la formación social es vista como el objetivo fundamental de la escuela popular, ya que debe dar a los muchachos, como ideal de vida, la posibilidad de ponerse al servicio de los demás, con el mismo empeño que cada uno debe poner en desarrollar con precisión y responsabilidad su propio trabajo”⁵.

Entre tanto, Cousinet, pedagogo de origen francés (1882–1973), creador de la Escuela Nueva francesa, destaca la importancia del método de trabajo libre y cooperado en los grupos de trabajo, intentando superar el individualismo exagerado que había caracterizado los primeros momentos de este movimiento. Para él, el trabajo en grupo se convierte en medio, no sólo de la formación intelectual, sino también de la educación social, donde se respeta al mismo tiempo la libertad personal del niño. Se cuestiona la noción tradicional del programa; según él, para que este término tenga sentido, el mismo tiene que ser establecido por los alumnos o grupos de alumnos. Son ellos los que deben determinar los programas de trabajo que desean emprender. Al igual que otros representantes de la Escuela Nueva, Cousinet destaca la importancia de atender las necesidades e intereses del niño, así como la preparación para la nueva actividad.

Cousinet resalta como principio de trabajo escolar la investigación, el despertar el espíritu investigativo, no la adquisición pasiva de conocimientos; así se les da a los alumnos trabajo que responda tanto a sus posibilidades como a sus intereses, tomando en cuenta en la sucesión de estos trabajos, la importancia de partir de los objetos, de su manipulación. El papel del profesor, según su método, es el de estar a disposición de los alumnos para contestar a sus preguntas cuando tienen necesidad de su ayuda.⁶

En Italia fundamentalmente el impulso hacia la nueva pedagogía está dado por María Montessori y su “Casa de los niños”, y en Estados Uni-

5. Cambi, Franco. *Las pedagogías del siglo XX*. Editorial Popular. Madrid, 2005. Pág. 32.

6. Rodríguez, Ada y Sanz, Teresa, “Escuela Nueva”. Artículo.

dos por la “Escuela laboratorio” que Dewey instala en 1896 en la Universidad de Chicago, son los proyectos pedagógicos que impulsan la educación nueva. El Plan Dalton (Estado de Massachusetts), ideado por Helen Parkhurst en 1904 y aplicado en 1920, se basa en el principio del interés como factor fundamental que promueve una instrucción individualizada en la que cada niño es agente de su propio aprendizaje:

1. La materia del curso se presenta dividida en diez unidades progresivas correspondientes a los diez meses lectivos; cada una de ellas se subdivide en unidades menores, correspondientes a la semana y a cada día; al comienzo del mes el alumno se compromete a trabajar sobre cada unidad según su ritmo, no pudiendo pasar a la unidad siguiente sin haber concluido la anterior.
2. Los maestros son guías de trabajo; no hay clases sino laboratorios a cargo de especialistas en las diversas materias, y donde se encuentra toda la documentación para realizar el trabajo personal.
3. No existen libros de texto sino folletos elaborados a modo de índice de investigación, en el que se consignan todas las unidades de trabajo con indicaciones precisas y detalladas sobre ejercicios, bibliografía.
4. El control del trabajo escolar: cada educando tiene su tarjeta en la que va indicando gráficamente las unidades realizadas, que luego el docente comprobará si lo han sido de modo satisfactorio.

Una característica del Plan Dalton es que al comienzo de cada año escolar se establezca, para cada clase, un plan de enseñanza que incluya unos requisitos máximos y unos requisitos mínimos a alcanzar y que abarque toda la cantidad de trabajo a realizar durante 12 meses a modo de una tarea formulada en términos de contrato. En el marco de este plan de trabajo se explica abiertamente a los alumnos los problemas de trabajo que han de abordar y los requisitos que han de cumplir. En base a ello, pueden abordar un problema como ellos lo consideren conveniente y fijar su propio ritmo de trabajo. Para que un alumno pueda abordar un tema que es de su interés, sin interrupciones, no hay ningún “timbre” que, por razones organizacionales obligatorias, interrumpa su quehacer. El contrato contiene las orientaciones metodológicas y bibliográficas precisas para que el alumno realice sus tareas bien individualmente o en grupo. El docente enseña a los alumnos a utilizar su tiempo, les aconseja y controla su trabajo.

Otro de los planes impulsado fue el Sistema Winnetka, puesto en práctica por primera vez en 1915 por E.W. Washburne, en un suburbio de Chicago del cual tomó su nombre y que fue dado a conocer públicamente en 1920. Este sistema descansa sobre las siguientes bases:

- El alumno tiene derecho a adquirir los conocimientos y destrezas que le servirán para la vida.
- Cada alumno tiene necesidad de vivir su vida de alumno plenamente.
- El programa humano depende del desarrollo de cada individuo en su plenitud.
- El bienestar de la sociedad requiere el desarrollo de una fuerte conciencia social de cada individuo.

El Sistema Winnetka, junto con el Plan Dalton, fueron los sistemas de enseñanza individualizada más extendidos en Estados Unidos, sobre todo el primero.

Siguiendo los derroteros de la Escuela Activa se impulsó en Indiana el Sistema Gary, introducido en la escuela Gary por W. Wirt (1908), como organización socio-céntrica. La escuela debía elevar socialmente el ambiente e integrar aprendizaje y trabajo. La escuela permanece abierta todo el día a jóvenes y adultos; es un lugar de reunión pública con ambiente moral y físicamente sano. Sin postergar la enseñanza técnica, se atiende a la formación práctica que prepare para la vida. Se establece un régimen de libertad que permite a los alumnos moverse de una clase a otra según sus inclinaciones o necesidades.

Dentro de las propuestas de la Escuela Nueva o Activa es necesario destacar a Ovide Decroly (1871-1932) quien nació en Renaix (Bélgica), estudió Medicina y se especializó en Psiquiatría y en el tratamiento de niños anormales; por tal razón fundó en Bruselas en el año de 1901 un instituto de educación especial. Su concepción pedagógica se caracteriza por estar fundamentada en las nuevas ciencias experimentales: Biología, Psicología, Sociología. La génesis del proyecto decroliano se refleja en su itinerario intelectual y personal; desde su infancia manifestó un vivo interés por el mundo físico y desarrolló sus estudios sobre medicina. Decroly, además siempre mantuvo una fuerte inclinación por el arte y especialmente por la música. Tal vez estas dos facetas de su personalidad fueron las que marcaron su pensamiento y su obra. Como universitario, la formación en investigaciones cuidadosas y austeras fue determinante para cimentar su futuro. De sus años de formación, retomó la convicción de que sólo la actividad científica rigurosa puede conducir a la solución de los problemas que se le presentan a la humanidad.

En consecuencia con su visión positivista plantea el uso de la *psicometría*, empleada de manera objetiva en un sistema escolar para efectuar cambios esenciales en el programa, en los métodos, en la clasificación de los alumnos y en su orientación profesional; esto lo llevó a plantear la

permite el aprendizaje de comportamientos sociales, y como medio humano que ofrece recursos para la satisfacción de las necesidades. En toda actividad escolar se deben evitar las clasificaciones, los exámenes y selecciones de alumnos por lo que tienen de competitivo y malsano. Las evaluaciones semestrales se presentan en informes globales sobre la maduración o el nivel físico, intelectual y social del alumno.

Uno de los aportes más conocidos de Decroly son los centros de interés; estos los concibe como la organización de un programa escolar unitario, no fragmentado en asignaturas, basado en las propias necesidades e intereses de los alumnos, los cuales proporcionan una visión integral de lo estudiado. La propuesta gira en torno a dos grandes ideas-fuerza. *La primera*, el conocimiento de sí mismo, que hace referencia a sus necesidades y aspiraciones: conocer cómo está constituido, cómo funcionan sus órganos, para qué sirven; cómo come, respira, duerme y cómo está protegido y auxiliado por ellos; por qué tiene hambre, frío, sueño; por qué tiene miedo; por qué se enfada; cuáles son sus defectos y sus cualidades. *La segunda*, el conocimiento del medio natural y social en el que el niño vive: familia, entorno, mundo, y que constituye el marco en el cual han de satisfacer sus necesidades. Para sistematizar el primer tipo de conocimientos se ofrece un programa articulado en necesidades de cuatro categorías: la de alimentarse para conservar y desarrollar la vida, la de protegerse, la de defenderse y la de actuar y trabajar solidariamente.

Es necesario tener en cuenta que la propuesta de *centros de interés* implica el poner en práctica métodos activos que no se someten a una jerarquización de temas que generalmente se estructuran de lo simple hacia a lo complejo. Por el contrario el *centro de interés* permite partir de los temas propuestos por los mismos niños, con la condición de que el maestro sepa qué técnicas, qué nociones, qué referencias es conveniente introducir en cada momento favorable de su desarrollo. Como sustituto a la parcelación didáctica de las materias, Decroly propone los *centros de interés*, en torno de los cuales se agrupan los conocimientos afines o asociaciones. Todos los *centros de interés* se basan en los intereses del niño, vistos según el criterio decroliano o intereses naturales. Si se parte de considerar que el niño es el centro de toda la enseñanza: paidocentrismo, los centros de interés deben buscar dos fines: que el niño se conozca a sí mismo y que conozca el ambiente en que vive.

Así mismo en los Estados Unidos, John Dewey (1859–1952) había llegado a la conclusión de que la escuela tradicional contradecía las concepciones psicológicas del momento. El fin principal de la escuela tradicional era, según Dewey, preparar al niño para una vida adulta, la que, a su vez, constituía una preparación para una vida después de la muerte. Según su

existencia de una verdadera “ciencia de la educación”, y comenzó a presentar los primeros resultados. Dirigió su trabajo a los que se dedicaban a la organización escolar y a la realización de mejoras didácticas con respecto a esta. En cuanto a la división del trabajo en pedagogía, consideró importante introducir “centros de investigación relacionados con la institución nacional de la enseñanza” que mejoraran las condiciones del trabajo así como el rendimiento escolar. También se dedicó a transformar los sistemas de inspección. Se intentaba convencer a los educadores sobre la necesidad de una actitud “científica” en pedagogía.

Derivado de este conocimiento del niño planteó que era necesario desarrollar en ellos las capacidades de observación, asociación, expresión concreta y expresión abstracta. *La observación* se desarrolla mediante ejercicios que tienen como finalidad poner al niño en contacto directo con las cosas, los seres, los hechos, los sucesos. En la observación es fundamental el trabajo de los sentidos, esta constituye un paso de todo método científico y, como tal, ayuda al alumno al conocimiento profundo y riguroso de los hechos o seres estudiados. Con la observación se estructura su pensamiento racional. En cuanto a *la asociación*, es entendida como un proceso de coordinación de ideas, de relacionar los conocimientos adquiridos en la observación, añadiendo materiales más abstractos: recuerdos, constataciones de otros comunicadas por medio de la palabra, la imagen, el texto, para llegar a ideas más generales, complicadas o abstractas. *La expresión concreta* es la materialización de los conocimientos de los niños, la materialización de sus observaciones y creaciones personales. Se traduce, entre otros, en trabajos manuales, modelado, carpintería, impresión, cerámica, dibujo e incluso la música en los primeros niveles. Y la *expresión abstracta* es la traducción del pensamiento con la ayuda de símbolos y códigos convencionales (letras, números, fórmulas, signos musicales), y que se identifica con el lenguaje escrito, la ortografía, la matemática o la música en los grados superiores. Con base en estos planteamientos concluye que los procedimientos de enseñanza deben ser flexibles, es decir, deben modificarse y adaptarse a todas las mentalidades.

Entre los pilares de la concepción pedagógica decroliana podemos destacar los siguientes: su visión de una escuela libre no confesional, la coestión escolar, la concepción globalizadora de la enseñanza que lo lleva a formular en lo metodológico los centros de interés, y la lectura global. Su propuesta pedagógica desterró la enseñanza del catecismo y la visión sobrenatural. Por el contrario, desarrolló una visión naturalista y laica en la educación.

Toda la propuesta pedagógica decroliana concede una gran atención a la vida social desde una doble perspectiva: como vivencia escolar que

visión, el cometido de la escuela era iniciar al niño en la cultura de la civilización, considerando el conocimiento como un "corpus" bien ordenado de información y donde el maestro lo estructura mediante principios como el paso de lo simple a lo complejo, de lo conocido a lo desconocido. Siguiendo con su crítica plantea que es una educación que considera como la mejor teoría la de Aristóteles, según la cual la educación actualiza las potencialidades latentes en el niño. Esta actualización reside en el ejercicio de facultades como la memoria, la razón, la voluntad y la imaginación. Lo anterior supone una disciplina mental y cierta disciplina moral. En tales circunstancias el método de instrucción era altamente autoritario, puesto que la disciplina se cultivaba haciendo las tareas difíciles y por lo tanto el maestro tenía que reprimir de una manera o de otra.

Continuando con su crítica a la educación tradicional plantea que el carácter autoritario de esta enseñanza era un testimonio de la atmósfera social de la escuela: el maestro monarca de la clase, la sumisión y la obediencia virtudes escolares más importantes que la iniciativa e independencia del alumno. Se premia la pasividad del alumno y el maestro tiene como cometido mantener el orden. John Dewey reaccionó contra tal forma de considerar la educación, y sostuvo que el mal de la educación era casi su total insignificancia. La educación tradicional, aseveró una y otra vez, era autoritaria; se fundaba en que el alumno necesariamente tenía que depender de la mente y voluntad de otro.

Por eso, de manera muy distinta, la "Escuela Dewey" establecida en 1892 en Chicago, tomó como punto de partida, no las actividades futuras del adulto en las que participaría el niño, sino las actividades ordinarias en las que estaba comprometido, lo cual era una verdadera novedad. El fin de la educación no era extraer al niño de algún medio, o desarrollarlo de acuerdo con algún modelo distante sino ayudarlo a resolver los problemas que se iban presentando dentro del ambiente físico y social que lo rodeaba. Para Dewey los contenidos escolares eran como un instrumento que ayudaría al niño a realizar todos los proyectos que éste podía haber formulado. Por eso el programa de los primeros años se basaba en las necesidades del niño: alimento, albergue, vestido. La lectura y la escritura eran simples instrumentos.

Según la visión de Dewey, la escuela debe ser un ambiente de vida y de trabajo. Por desgracia, el único tipo de problema que se le plantea al alumno, en la escuela tradicional, es el de satisfacer las exigencias particulares del maestro: descubrir qué podrá satisfacerle, en la clase, en el examen o en la conducta. Al niño debe dársele la oportunidad de realizar observaciones e investigaciones directas y debe tener a su disposición materiales de consulta. Se le debe estimular a aprender actuando, puesto

que se considera el aprendizaje como proceso de acción sobre las cosas, no como un proceso pasivo de recibir datos a través de los sentidos.

Lo que el educador debe tomar de las ciencias no son ciertos resultados inmediatamente aplicables, ni tanto menos la tendencia a emplear sin ton ni son criterios cuantitativos. Lo que debe adoptar es, esencialmente, la actitud científica, entendiendo ésta como una actitud abierta y comprensiva, limpia de prejuicios. Dewey confía en una educación basada en la actividad, en una nueva educación que pueda superar problemas de conducta y disciplina, en una forma tal que la educación tradicional, pasiva, centrada en el pupitre, no lo puede hacer. En lo que se refiere a los fines de la educación, Dewey ha criticado a otros pedagogos. Sus metas, dice, nacen fuera de las actividades reales de los niños y les son ajenas. Si los fines educativos se originan en las actividades reales de la vida, serán tantos y tan variados como la vida misma. Sin embargo, afirma, que daríamos una dirección equivocada a nuestro esfuerzo estableciendo listas abreviadas de fines educativos, como suele hacerse convencionalmente.

Dewey sostenía que el defecto más grave de los métodos de entonces consistía en el divorcio entre el saber y su aplicación. A su juicio ninguna instrucción podía tener éxito separando “saber” y “hacer”. La escuela-laboratorio de Dewey daba mucha importancia a las actividades manuales como carpintería, cocina, costura y tejido. Esto se debía a su estrecho lazo con la preocupación de procurar alimento, albergue y vestido en el ambiente cotidiano del niño. Producto de su pragmatismo filosófico y su formación psicológica, buscaba resolver los problemas reales del hombre a partir del conocimiento psicológico. Hay que reconocer que un aspecto decisivo de su actividad en Chicago es su insistente énfasis en una psicología aplicada.

Para Dewey el primer criterio para establecer una meta válida de la educación, es que debe nacer de las actividades actuales del niño. Pero el niño que aprende no debe permitir en ningún caso que su elección del fin se convierta en un proyecto rígido. La flexibilidad es, en este sentido, el otro criterio. Expresándolos con una paradoja, sostiene que los fines han de ser medios elásticos para tratar circunstancias variantes. Deben ser, ellos mismos, experimentales. John Dewey insiste sobre estos puntos, criticando los fines educativos de otros pedagogos. Con frecuencia, dice que los maestros imponen a los niños fines educativos sin consultarlos siquiera, pero las metas que los maestros imponen a los niños les son impuestas también a ellos por sus superiores.

Si los fines educativos se originan en las actividades reales de la vida, serán tantos y tan variados como la vida misma. Sin embargo, se daría una dirección equivocada al esfuerzo realizado estableciendo listas abre-

tipo y calidad de relaciones en cuyo marco, unos principios morales sensibles afirman el derecho a controlar la conducta individual y del grupo. Conviene observar que la democracia implica el control de la conducta del individuo y del grupo para el bien de todos; dicho control es interno, es una exigencia de la inteligencia y de la conciencia sobre el propio individuo para que obedezca y sirva a las diversas necesidades de una moralidad social, (...) permitiendo siempre y con la mayor eficacia posible la expresión de la individualidad en todas las relaciones”⁸.

Periodos de la Escuela Nueva o Activa

Podríamos decir que la Escuela Nueva o Activa pasó por varias etapas, las cuales podemos sintetizar de la siguiente manera:

1. **Creación de las primeras escuelas nuevas en Europa y América.** Comprende desde 1889 a 1900. Durante esta etapa se funda la escuela de Abbotsholme de Reddie y la Bedales de Badley, ambas en Inglaterra; los “hogares de educación en el campo”, Lietz, en Alemania; la Ecole des Roches de E. Desmolin, en Francia.
2. **Formulación de las nuevas ideas o teorías de la educación nueva.** Comprende desde 1900 a 1907. Se realiza la fundamentación teórica de la Escuela Nueva o Activa con personajes como John Dewey, Montessori, Decroly, Kerschensteiner, entre otros.
3. **El periodo de la creación y publicación de los primeros métodos.** Comprende desde 1907 a 1918. En este periodo se aplican por primera vez el Método Montessori en Roma y el Método Decroly en Bruselas; surge el Plan Dalton, el sistema de Winnetka, y Kilpatrick desarrolla el Método de proyectos.
4. **Difusión, consolidación y oficialización de las ideas y métodos de la educación nueva.** Abarca desde 1918 hasta mediados de los años cincuenta. En él se fundan las principales Asociaciones de la Educación Nueva; se aplican nuevos métodos de educación y se llevan sus planteamientos a la educación oficial produciéndose reformas escolares: Alemania y Austria (1919), Italia (1923), seguidas más tarde por las reformas de España (1931), Bélgica (1935) y Francia (1937 y 1945).
5. **Los cuestionamientos a la Escuela Nueva o Activa.** Comprende desde 1950–1970. Se realizan los balances educativos sobre los aportes de la Escuela Nueva y los métodos empleados.

8. Beber, Landon E. *Perspectivas*. Revista trimestral de educación comparada. UNESCO. Vol. XXVII, n.º 3. Septiembre de 1997.

viadas de fines educativos tales como el civismo o la disciplina. Después de todo, afirma, la educación abstracta no tiene fines: es bueno recordar que la educación como tal no tiene fines. Solo las personas, padres, maestros y alumnos, tienen fines; y los tienen porque son ellos quienes se encuentran comprometidos en las actividades concretas de la vida y quienes deben asumir la labor de guiarlas hasta una conclusión.

Y por último citaremos a otro pedagogo norteamericano William Heard Kilpatrick (1871–1965), para quien el descubrimiento de la moderna ciencia evolucionista y su atracción por la investigación lo llevaron a estudiar en la Universidad Johns Hopkins, rechazando la orientación religiosa que había adquirido desde su infancia. Esta experiencia con la ciencia moderna le ayudó a profundizar en muchas ideas sobre la educación, desarrollando una filosofía de la educación donde compara el punto de vista democrático con el dictatorial y analiza los programas educativos que se derivan de estas tendencias. Para Kilpatrick el autócrata desea tener seguidores dóciles, mientras la democracia desea que todas las personas sean a la vez capaces y estén dispuestas a juzgar inteligentemente, por sí mismas y para bien común las políticas que deben ser aprobadas. Por consiguiente, él plantea que se debe fomentar un tipo de educación orientada a construir ciudadanos responsables, reflexivos y con espíritu ciudadano.

Según su planteamiento, las políticas educativas generales y las prácticas escolares específicas deberían tomar decisiones sobre una filosofía integral de la educación, que tenga en cuenta que cualquier perspectiva sociopolítica definida como la democracia, el nazismo, el comunismo o el conservadurismo reaccionario, deseará que su modelo de educación perpetúe su propio modo de vida, su ideal de sociedad. En consecuencia con lo anterior, todos los tipos de enseñanza–aprendizaje producirán, aunque el profesor no lo sepa, un tipo específico de vida social. Por lo tanto los profesionales de una escuela (profesores, inspectores, supervisores) deberían preguntarse muy seriamente a qué tipo de perspectiva social le están apostando, qué clase de vida social aspiran a fomentar; qué forma de gestión social y qué tipo de procedimientos de enseñanza–aprendizaje deberían adoptar.⁷

Para Kilpatrick la enseñanza es una empresa social y política que exige a los docentes un pensamiento filosófico profundo y completo. Es también, en la práctica escolar, un sólido compromiso con los valores y principios de la democracia entendiéndola como “un modo de vida, un

7. Beber, Landon E. *Perspectivas*. Revista trimestral de educación comparada. UNESCO. Vol. xxvii, N.º 3. Septiembre de 1997.

tipo y calidad de relaciones en cuyo marco, unos principios morales sensibles afirman el derecho a controlar la conducta individual y del grupo. Conviene observar que la democracia implica el control de la conducta del individuo y del grupo para el bien de todos; dicho control es interno, es una exigencia de la inteligencia y de la conciencia sobre el propio individuo para que obedezca y sirva a las diversas necesidades de una moralidad social, (...) permitiendo siempre y con la mayor eficacia posible la expresión de la individualidad en todas las relaciones”⁸.

Periodos de la Escuela Nueva o Activa

Podríamos decir que la Escuela Nueva o Activa pasó por varias etapas, las cuales podemos sintetizar de la siguiente manera:

1. **Creación de las primeras escuelas nuevas en Europa y América.** Comprende desde 1889 a 1900. Durante esta etapa se funda la escuela de Abbotsholme de Reddie y la Bedales de Badley, ambas en Inglaterra; los “hogares de educación en el campo”, Lietz, en Alemania; la Ecole des Roches de E. Desmolin, en Francia.
2. **Formulación de las nuevas ideas o teorías de la educación nueva.** Comprende desde 1900 a 1907. Se realiza la fundamentación teórica de la Escuela Nueva o Activa con personajes como John Dewey, Montessori, Decroly, Kerschensteiner, entre otros.
3. **El periodo de la creación y publicación de los primeros métodos.** Comprende desde 1907 a 1918. En este periodo se aplican por primera vez el Método Montessori en Roma y el Método Decroly en Bruselas; surge el Plan Dalton, el sistema de Winnetka, y Kilpatrick desarrolla el Método de proyectos.
4. **Difusión, consolidación y oficialización de las ideas y métodos de la educación nueva.** Abarca desde 1918 hasta mediados de los años cincuenta. En él se fundan las principales Asociaciones de la Educación Nueva; se aplican nuevos métodos de educación y se llevan sus planteamientos a la educación oficial produciéndose reformas escolares: Alemania y Austria (1919), Italia (1923), seguidas más tarde por las reformas de España (1931), Bélgica (1935) y Francia (1937 y 1945).
5. **Los cuestionamientos a la Escuela Nueva o Activa.** Comprende desde 1950–1970. Se realizan los balances educativos sobre los aportes de la Escuela Nueva y los métodos empleados.

8. Beber, Landon E. *Perspectives*. Revista trimestral de educación comparada. UNESCO. Vol. XXVII, n.º 3. Septiembre de 1997.

Características de las Escuelas Nuevas o Activas:

Podríamos caracterizar las escuelas nuevas o activas de la siguiente manera:

- *Meritocentrismo*: La consideración del papel esencialmente activo del estudiante en el proceso educativo.
- *El hacer*: Coloca las actividades manuales, el juego y el trabajo como centro del proceso educativo. La escuela debe ser un laboratorio de pedagogía práctica.
- *El interés del estudiante*: La motivación de la enseñanza parte del interés del muchacho y por tanto alentado por las premisas de sus necesidades emotivas, prácticas y cognitivas.
- *Estudio del ambiente*: Es necesario que el estudiante reciba estímulos del ambiente que lo rodea. Por eso se prefiere una escuela ligada al campo o en un ambiente rural, sin perder su ligazón con los grandes centros urbanos. Se debe fomentar el trabajo libre.
- *Autogobierno*: Desarrollo de prácticas donde los estudiantes participen democráticamente de la escuela en contra del antiautoritarismo de la educación tradicional.
- *Anti-intelectualismo*: Que conducía a una devaluación de los programas culturales y los conocimientos enciclopédicos y en consecuencia proponía una organización más libre de los conocimientos.
- *Moral laica y naturalista*: Se impulsaba una visión no confesional de la educación, más bien una visión científica. Sus fines son humanos, no sobrenaturales ni metafísicos, se debe practicar una moral naturalista.
- *Un maestro facilitador*: El profesor tiene la tarea de movilizar y facilitar la actividad natural del niño tanto física como intelectualmente. Para esto debe realizar una observación cuidadosa de tal manera que pueda determinar las necesidades, formas de trabajo e inhibiciones de cada uno de sus alumnos. Para estimular la actividad del niño, despertar sus intereses, debe fomentar la cooperación entre ellos.

2. La Escuela Anarquista, Libertaria o Antiautoritaria

Las concepciones anarquistas influirían en algunas experiencias educativas y constituyeron la llamada Escuela Libertaria o Escuela Antiautoritaria, la cual se desarrolló básicamente en el escenario europeo, a fines del siglo XIX y a comienzos del siglo XX y cuyo eje central sería la libertad como principio, medio y fin educativo. Recordemos que "...los anarquis-

tas quieren mostrar que existen otras formas de relación entre los individuos basadas en la libertad y en el consenso que puede dar vida a organizaciones no coercitivas y solidarias"⁹. Esta corriente expresa oposición y crítica al sistema capitalista imperante y a su modelo educativo impulsado, al cual caracterizan de ser coercitiva, unilateral, ejercida por un individuo sobre otro y tendiente a forjar una persona a imagen de otra, generando relaciones sociales de dominación, represión, odio y opresión.

Frente a este tipo de educación se propondrá una alternativa basada en la libertad del individuo entendida como un conjunto de acciones, conductas, comportamientos que lo ayudarían a ser él mismo, a realizar plenamente su propia personalidad, a progresar según sus propias líneas evolutivas. Por eso se sugería que el "El papel de la educación es el de llevar al máximo desarrollo todas las facultades del niño: físicas, intelectuales, morales. El deber del educador es el de favorecer el pleno fortalecimiento de este conjunto de energías y aptitudes que se encuentran en cada uno"¹⁰.

La educación libertaria es entendida como el proceso en el cual se debe sacrificar progresivamente la autoridad en beneficio de la libertad, en contra de toda relación de poder, de la dependencia total del niño a la autonomía del adulto. Para lograr esto la educación libertaria propone un modelo educativo abierto, autocrítico, antidogmático, que estimule las defensas inmunitarias del individuo contra toda forma de control y opresión.

Entre los exponentes de esta corriente pedagógica se encuentran Ferrer i Guardia en España, quien recibió influencia de Godwin, Kropotkin, Bakunin, aunque su inspirador en pedagogía fuese Paul Robin, quien realizó una experiencia en el orfanato de Cempuis, la cual va a servir de modelo a la *Escuela Moderna*. Otros que se movieron dentro de estos mismos planteamientos son: Carl Rogers en EE.UU.; Michel Lobrot, Fernand Oury y Aída Vázquez en Francia y Alexander Neill en Inglaterra.

Veamos primero brevemente los planteamientos de algunos de los anarquistas que con sus ideas influyeron en las experiencias educativas y luego nos extenderemos en dos de ellas: la Escuela Moderna de Ferrer i Guardia y la Summerhill de Alexander Neill.

William Godwin (1756–1836). Nació el 3 de marzo en Wisbech (Cambridgeshire) Inglaterra. Godwin es el primero en reflexionar sobre la con-

9. Trasatti, Filippo, *Actualidad de la pedagogía libertaria. Un breve diccionario introductorio*. Editorial Popular. Madrid, España. Pág. 13.

10. *Ibíd.*, pág. 24.

dición intrínsecamente corruptora del poder, planteando el antagonismo entre libertad–autoridad y sosteniendo que la libertad no podía encontrarse sin el libre concurso del individuo. Sus publicaciones aumentaron al producirse la Revolución Francesa y esta ejerció una gran influencia en su pensamiento. Al producirse la Revolución, Inglaterra desarrolló una persecución contra los partidarios y simpatizantes de este movimiento. Godwin jugó un papel importante en la defensa de los acusados y como defensor alcanzó importantes victorias. El primer juicio que ganó sentó el precedente histórico para las libertades civiles en Inglaterra, gracias a él la gente ya no podía ser condenada por lo que dijera, pensara o escribiera.

Su obra más importante, *Investigación sobre la justicia política y la influencia en la moral y la felicidad*, es considerada el punto de partida del pensamiento filosófico anarquista. En esta obra hace mención al autogobierno. Convencido de la perfectibilidad del hombre, plantea que todo mal se encuentra en el intento de controlarlo, debido a que es ese control el que empuja al hombre a actuar mal. El hombre es innatamente bueno, por lo tanto, un individuo que tenga lo necesario para vivir y desarrollarse no tendrá necesidad de actuar mal. Por tanto, el hombre libre de ataduras y de control alcanzará la perfección ilimitada. Defendiendo estas creencias Godwin se lanza contra los que considera responsables de este control: el Estado, la Iglesia y el Sistema Capitalista.

Godwin es defensor de la sociedad en la que los hombres se autogobiernen, sin leyes, sin gobierno, sin la mayor parte de las instituciones, para él el mejor gobierno es el que de hecho no gobierna. El mayor daño de los gobiernos es su fuerza corruptora que convierte a los ciudadanos en súbditos cada vez más ignorantes y dependientes del poder. Si la sociedad es producto de la sociedad, el Estado es producto de nuestra maldad, sostenía Godwin.

Frente a la educación plantea que esta debe ser arrebatada del control del Estado, porque este se sirve de la educación como instrumento de dominación y control social para reforzar el principio de autoridad. A cambio propone una escuela que desarrolle la libertad, el espíritu crítico, la capacidad de juicio, la laboriosidad a través de una aprendizaje basado en la motivación natural, sólo de esta manera la educación se puede convertir en instrumento de resistencia a la dominación y propiciadora del cambio social.

Piotr Kropotkin (1842–1921). Nació en Moscú, perteneciente a una familia aristocrática rusa. Al ver las condiciones de vida de la población se convirtió en opositor del gobierno zarista. Viajó a Suiza donde se vinculó a la Federación Anarquista de Jura, participó en la publicación de nume-

rosas revistas anarquistas y revolucionarias. En un principio adoptó las ideas del socialismo revolucionario de Marx, participando en la I Internacional, pero posteriormente se vinculó al ala anarquista, junto con Bakunin. El tema central de sus numerosos trabajos fue la abolición de toda forma de gobierno a favor de una sociedad que se rigiera exclusivamente por el principio de ayuda mutua y la cooperación, sin necesidad de instituciones estatales.

Consideraba que el conocimiento de las ciencias permite a los hombres romper con los dogmatismos y la ignorancia, convirtiéndolos en dueños de su propio destino. Igualmente criticó la división del trabajo al plantear que este sería uno de los pilares sobre los que descansa la sociedad jerarquizada.

Kropotkin propone una educación libertaria que debe suprimir tres elementos:

1. La disciplina, entendida como constricción que genera mentira y agresividad.
2. Los programas, que anulan la originalidad, iniciativa y responsabilidad.
3. La evaluación, que genera odio, celo y competición.

Por el contrario la educación debería ser:

- “1. Integral, es decir, dirigida a desarrollar armónicamente al individuo y sus facultades a nivel intelectual, físico y profesional.
2. Racional, fundada en la razón y conforme a los principios de la ciencia actual.
3. Mixta, para favorecer la educación de los sexos.
4. Libertaria, en el sentido de que deberá sacrificar progresivamente la autoridad en beneficio de la libertad.”¹¹

Paul Robin (1837–1912) Nació en Toulon. En el terreno educativo propuso una educación integral, racional y mixta, como único modo de avanzar en la revolución anarquista, impulsando talleres que formasen a los jóvenes en oficios útiles para la colectividad, revalorizando el trabajo obrero. Estos principios los puso en práctica durante los años 1880 y 1894 con la creación del Orfanato de Cempuis. “El orfanato había sido dejado al Departamento del Sena en herencia por un saintsimoniano, Joseph

11. *Ibíd.*, pág. 139.

Gabriel Prévost, con la cláusula de que no debía nunca ser controlado por la Iglesia”.

La experiencia de Cempuis (Oise), comenzaba en 1880 en un rincón apartado de Picardía; fue el primer gran experimento pedagógico libertario y duró catorce años, hasta que fue víctima de la reacción antianarquista en la época de los atentados de la llamada “*propaganda de los hechos*”.

“El centro de la pedagogía de Robin es la educación integral, o sea, ‘el deseo de que cada individuo, sean cuales sean las circunstancias de su nacimiento, pueda desarrollar lo más posible sus propias facultades físicas, intelectuales y morales’.”¹²

Allí no se seleccionaba a sus niños; por el contrario, ingresan los que se encuentran en la calle o en los lugares donde se encontraban los arrinconados de la sociedad. Robin no estaba de acuerdo con el planteamiento de la herencia, en el sentido de que los obreros están predestinados a vivir en condiciones difíciles; por el contrario, consideraba que un medio social y económico adecuado, el aliento, la libertad, la gimnasia saludable, el amor y la simpatía y sobre todo, una profunda comprensión de las necesidades del niño, destruirían el cruel, injusto y criminal estigma impuesto al inocente infante.

Esta escuela se concebía de manera abierta con su centro en la experiencia; para ello se permitía a los pequeños practicar diversos trabajos manuales pasando de un laboratorio a otro, entre los que se encontraban el de tapicería, sastrería, construcción de modelos de cartón, carpintería, tipografía. Después de los 13 años el niño escogía el oficio en el cual se especializaría para dominar un trabajo.

Robin fue acusado de “profesor de inmoralidades” por parte de los diarios y la Iglesia católica y la escuela fue clausurada por el gobierno francés.

2.1 Francisco Ferrer i Guardia (1859–1909)

Es imposible entender la evolución ideológica de Francisco Ferrer i Guardia y por extensión, su proyecto escolar, sin tener presentes los movimientos sociales y de opinión que se generaron en España durante su vida; por eso de manera sucinta haremos referencia a ellos.

12. *Ibíd.*, pág. 74.

España para finales del siglo XIX era una monarquía católica conservadora, donde la Iglesia jugaba un papel importante, por ejemplo en 1851, se firmó el Concordato que permite a los Obispos inspeccionar directamente la ortodoxia de escuelas y universidades. Frente a la monarquía surgieron una serie de movimientos pro republicanos que buscaban libertad de asociación, como sucedió en 1855 con los obreros de Barcelona los cuales elevaron un documento al Gobierno Central pidiendo el derecho a la libre asociación, la jornada semanal de 60 horas y escuela gratuita para sus hijos; así en 1857 se estableció la Ley Moyano, que promulgaba y ordenaba el establecimiento de la educación gratuita, empero quedaría solamente en el papel.

Hacia 1860 hicieron irrupción en la Universidad de Madrid las ideas del krausismo¹³, provenientes del filósofo alemán Krause¹⁴, quien planteaba entre otras cosas, que la educación regenera la sociedad y que esta debe ser laica y antidogmática; ante esto el gobierno español decretó la expulsión de los maestros seguidores de este movimiento, generando represión contra los estudiantes y maestros y dando lugar a la muerte de ocho estudiantes. En 1866 se celebró el Congreso Anarquista que formuló la necesidad de integrar el trabajo a la escuela y en 1868 se produjo la llamada Revolución de Septiembre que significó el retorno de los profesores krausistas a la Universidad.

Francisco Ferrer i Guardia nació en esta España monárquica, católica y conservadora en Alella (Barcelona) el 10 de enero de 1859. Pertenecía a una familia de pequeños propietarios rurales, católicos y monárquicos, recibiendo una educación marcadamente católica. La escuela donde cursó

13. El Krausismo es una ideología iniciada por el pensador postkantiano alemán Karl Christian Friedrich Krause, pero desarrollada y llevada a su máxima expresión práctica en España, gracias a su gran divulgador, Julián Sanz del Río y la Institución Libre de Enseñanza dirigida por Francisco Giner de los Ríos, además de la contribución de un gran jurista como Federico de Castro.

Las implicaciones pedagógicas de la filosofía Krausista obligan a poner en contacto directo al alumno con la naturaleza y con cualquier objeto de conocimiento (de ahí la importancia de las clases experimentales y de las excursiones), así como a establecer un gradualismo desde los gérmenes de cada disciplina de conocimiento hasta la suma compilación e interconexión de los niveles superiores. Por otra parte, es fundamental en el Krausismo la laicidad y la creencia dogmática en un dios ajeno a reglamentaciones de ningún tipo.

14. **Karl Christian Friedrich Krause** (1781-1832). Filósofo alemán. Expone la idea del *panenteísmo*, término que inventó para eludir las acusaciones de panteísmo que se le hacían a su pensamiento en la Universidad de Gotinga. El panenteísmo consiste en una estructura metafísica que pretende conjugar la immanencia y la trascendencia de Dios sobre el mundo. En teoría social destaca por defender la autonomía de las distintas esferas de lo humano, como la ciencia y la educación, y fue pionero en reivindicar la igualdad de derechos entre el hombre y la mujer, los derechos de los niños así como los derechos de la naturaleza, esto es, el ecologismo. Ejerció una gran influencia en el mundo hispanohablante, tanto en España como en América Latina y en la propia Alemania ejerció su influencia en el pedagogo Fröbel.

sus primeros años de primaria fue dirigida por un párroco que se dedicaba a enseñar catecismo e historia sagrada y donde los castigos y los golpes eran la base de su sistema pedagógico. Su tío y su hermano mayor influyeron en el pensamiento del joven Ferrer i Guardia. Después de la muerte de su padre se trasladó a Barcelona donde trabajó en una pañería, cuyo dueño lo iniciaría en la masonería¹⁵ y los ideales republicanos; así, durante la I República, el joven Ferrer i Guardia participó con entusiasmo en experiencias políticas republicanas.

En el año de 1875 se convirtió en el enlace del líder republicano Manuel Ruiz Zorrilla. Tras el fracaso del intento de *pronunciamiento* del Brigadier General Villacampa en Santa Coloma, en el cual estuvo implicado Ferrer, se exilió en París, donde residió desde 1886 hasta 1901. Respecto a estas experiencias diría: “Mi participación en las luchas políticas de fines del pasado siglo sometieron a prueba mis convicciones. Revolucionario inspirado en el ideal de justicia, pensando que la libertad, la igualdad y la fraternidad eran el corolario lógico y positivo de la República y, dominado por el prejuicio generalmente admitido, no viendo otro camino para la consecución de aquel ideal que la acción política, precursora de la transformación del régimen gubernamental, a la política republicana dediqué mis afanes¹⁶.”

En Francia se dedicó a la enseñanza como profesor de español en la Asociación Filotécnica y se vinculó al Círculo de Enseñanza Laica; reanudando su actividad masónica se afilió en 1890 a la logia Les Vrais Experts y en julio de 1892 asistió como delegado al Congreso de Librepensadores de Madrid. Después de la muerte de Zorrilla rompió con los republicanos y socialistas españoles, planteando que lo único que los mueve es suplantarse a los monárquicos en el poder. Se vinculó a los círculos anarquistas y allí conoció a Malato, Grave y Robin, sin embargo no dejó de frecuentar a los movimientos socialistas, así en 1896 asiste al Congreso Socialista Internacional.

Como anarquista participó a fondo en la campaña para la liberación de los presos de Alcalá del Valle y en la creación del núcleo sindicalista barcelonés de Solidaridad Obrera. Era un partidario resuelto de la huelga

15. Es conocida universalmente como *francmasonería* que por su origen etimológico francés significa *franc* (libre) y *mason* (albañil); es decir, albañil libre, aludiendo con ello a lo que la masonería considera como su remoto origen; la comunidad de albañiles que dirigidos por Hiram de Tiro construyeron el templo de Salomón. La masonería recogió las influencias de las corrientes intelectuales del enciclopedismo del siglo XVIII y del racionalismo y liberalismo del siglo XIX. La *francmasonería* se difundió rápidamente por Europa y en el caso de España fue considerada como una sociedad secreta claramente anticatólica y muy vinculada a la actividad política.

16. Ferrer Guardia, Francisco. *La Escuela Moderna*. Tusquets Editores. Barcelona, 2002. Pág. 63.

general y del año 1901 al 1903 subvencionó un periódico con este mismo nombre. Sus artículos en *La Huelga General* recogieron la concepción libertaria de la huelga general como preludio de la revolución social cuya concepción iba más allá de la simple proclamación de la República.

En 1894 conoció a una viuda católica, muy rica, apellidada Meunié. Con ella y una maestra llamada Léopoldine Bonnard emprendieron un viaje por Europa; este viaje sería de gran importancia en su formación de educador, conociendo a pedagogos como Pestalozzi. Fruto de este viaje y de su estadía en Francia, surgió el proyecto educativo de creación de la Escuela Moderna. En el año 1901, muerta la viuda Meunié, recibió una herencia de un millón de francos que le permitieron financiar su proyecto.

En ese año de 1901 se dedicó a preparar el lanzamiento de la Escuela. De hecho, ésta se inauguró el mes de agosto del mismo año. El éxito de la Escuela y la fama de los métodos que se proponían fueron corroborados por la multiplicación de centros educativos racionalistas en todo el Estado. El momento era propicio para una acción escolar que intentara neutralizar la tendencia de la Iglesia hacia el control de la educación pública. Esta circunstancia explica el interés que en las sociedades obreras y populares –no necesariamente anarquistas– tenían los planes escolares y los libros de la Escuela Moderna. También se explica la acogida favorable que recibió la Escuela en los medios burgueses republicanos radicalizados, además de las innovaciones metodológicas y didácticas que podía aportar la Escuela Moderna. Esta tuvo la colaboración de personalidades como Odón de Buen, Martínez Vargas, Anselmo Lorenzo, en Barcelona, y la correspondencia pública de maestros como Paul Robin o Ellen Key.

El día 31 de mayo de 1906, día de la boda del rey Alfonso XIII, un hecho llenó de estupor el país: cuando la comitiva real pasaba por la calle Mayor madrileña, Mateo Morral lanzó una bomba que provocó la muerte de veintitrés personas. Dos días más tarde era arrestado en Barcelona el director de la Escuela Moderna de la cual el joven anarquista era bibliotecario. Francisco Ferrer i Guardia fue acusado de complicidad. El alboroto que el caso Ferrer provocó tanto en España como especialmente en el extranjero fue realmente extraordinario; se movilizaron a su favor desde los liberales y los republicanos librepensadores, hasta los socialistas y anarquistas. El argumento de los acusadores de Ferrer (la derecha autoritaria y conservadora) en 1906, se podría resumir con la siguiente inferencia: la Escuela Moderna es un centro de propaganda ácrata y la propaganda ácrata genera necesariamente la acción terrorista. Los tribunales no pudieron probar ningún cargo y, después de un año en prisión, fue liberado el 12 de junio.

Estos acontecimientos llevaron a la clausura del establecimiento educativo; sin embargo, no abandonó su ideal pedagógico para ser elegido

más tarde presidente del Comité directivo de la Liga Internacional para la Educación Racional de la Infancia, organismo de promoción de las dinámicas educativas inspiradas en la Escuela Moderna.

Años más tarde, cuando se presentó la crisis social y política del Estado español en su más alta expresión, tras los hechos de la Revolución de julio (La Semana Trágica)¹⁷ de Barcelona en el año 1909, que se constituiría en el principio del fin del régimen monárquico, Ferrer fue llamado a declarar por estos acontecimientos y posteriormente puesto preso. Los argumentos que no habían triunfado en el año 1906, lo hacían esta vez: Francisco Ferrer fue condenado a muerte y ejecutado. Frente al piquete de fusilamiento, el 13 de octubre de 1909, Ferrer i Guardia gritó: "¡Viva la Escuela Moderna!".

La Escuela Moderna

Hace algo más de un siglo abrió sus puertas un centro educativo que se proponía transformar radicalmente la experiencia pedagógica en sentido crítico, laico, racionalista y libertario. Se pretendía afirmar un proyecto abiertamente superador de la mediocridad intelectual, de las limitaciones existentes como fruto de la superstición y del autoritarismo y de las carencias higiénicas y materiales que dominaban el marco educativo de la España de la Restauración, tanto en el caso de los escasos centros públicos estatales como en el de los centros privados, fundamentalmente religiosos.

"La Escuela Moderna fue algo más que el centro escolar privado de un barrio acomodado de Barcelona, costeadado con la herencia de una millonaria francesa. La Escuela Moderna fue un proyecto de educación laicista, bastante distinto de los aparecidos hasta el momento en el área catalana, este proyecto fue apoyado y promovido por sectores del republicanismo radical y la clase obrera anarquista."¹⁸

17. Se conoce como Semana Trágica a los acontecimientos desarrollados en Barcelona y otras ciudades de Cataluña, entre el 26 de julio y el 2 de agosto de 1909.

El 26 de julio se declara una huelga general en contra de la guerra contra Marruecos, esta huelga es convocada por el movimiento Solidaridad Obrera. La protesta, que inicialmente era antibélica, se convierte en una revuelta anticlerical que conlleva el incendio de iglesias y conventos. Ante la huelga el gobierno ordena la represión del movimiento siendo detenidas miles de personas, de las cuales 175 son condenadas al destierro, 59 a cadena perpetua y 5 a muerte, además se clausuran los sindicatos y las escuelas laicas. Entre los cinco ejecutados figura Francisco Ferrer i Guardia.

18. Ferrer Guardia, Francisco. *La Escuela Moderna*. Tusquets Editores. Barcelona, 2002. España. Pág. 24.

La Escuela Moderna tuvo más un impacto ideológico que real ya que no tuvo el tiempo para ello, el periodo de funcionamiento es apenas parte de la primera década del siglo xx, aunque por estos años muchos centros obreros adoptaron principios ferreristas y los libros de texto de su editorial. En ellos se parte de postulados positivistas y evolucionistas con un marcado tinte anticlerical, anticapitalista y antimilitarista. En realidad existía ya cierta tradición en los ambientes del pensamiento humanista y progresista de la Cataluña de entre siglos: la fundación de escuelas laicas, muy vinculadas al librepensamiento, al republicanismo y a las sociedades obreras, no era una iniciativa demasiado exótica. Ahora, siguiendo este mismo camino, la Escuela Moderna se plantea como un ejemplo de pedagogía militantemente racionalista que, fundamentándose en la educación integral y en la coeducación –de sexos y de clases sociales (posición muy atrevida para la época, por ambas cuestiones)– pueda romper el muro del dogmatismo intelectual y de la falsa moral impuesta a golpe de autoridad, convirtiéndose en un núcleo de permanente promoción de la emancipación social.

Buena parte de los movimientos de librepensadores y círculos anarquistas compartían el optimismo heredado de la Ilustración en pro de la renovación educativa como instrumento para acabar con los prejuicios y que permitiera conseguir el objetivo de una sociedad libre, justa y fraterna. Uno de los principios que se enarbolará sería el del aprendizaje de la libertad en la libertad, mediante la vía de la razón personal, una educación que permita, sin condiciones previas y restricciones mentales, el libre acceso al conocimiento.

Siguiendo el texto de la Escuela Moderna podemos decir que sus postulados y características eran los siguientes:

1. **Una escuela cercana a la vida.** En la Escuela Moderna, los niños y las niñas tendrán una insólita libertad, se realizarán ejercicios, juegos y esparcimientos al aire libre, se insistirá en el equilibrio con el entorno natural y con el medio, en la higiene personal y social, los alumnos visitarán centros de trabajo –las fábricas textiles de Sabadell, especialmente– y harán excursiones de exploración. Las redacciones y los comentarios de estas vivencias por parte de sus mismos protagonistas se convertirán en uno de los ejes del aprendizaje. Y esto se hará extensivo a las familias de los alumnos, mediante la organización de conferencias y charlas dominicales. “Toda la historia de la ciencia moderna, comparada con la Escolástica de la Edad Media, puede resumirse en una palabra: ‘vuelta a la naturaleza’. Para aprender, tratemos antes de comprender. En vez de raciocinar sobre lo inconcebi-

ble, comencemos por ver, por observar y estudiar lo que se halla a nuestra vista, al alcance de nuestros sentidos y de nuestra experimentación.”¹⁹

2. **Respeto a la espontaneidad del niño.** “...El educador verdaderamente digno de ese nombre obtendrá todo de la espontaneidad, porque conocerá los deseos del niño y sabrá secundar su desarrollo únicamente dándole la más amplia satisfacción posible.”²⁰
3. **Coeducación de niños y niñas.** “La escuela mixta de ambos sexos es sumamente necesaria. El niño que se educa, trabaja y juega en compañía de las niñas, aprende sensiblemente a respetarla y a ayudarla y recíprocamente la niña; mientras que educados separadamente, indicándole al niño que es mala la compañía de la niña y a ésta que es peor la de aquél, sucederá que el niño, hombre ya, no respetará a la mujer y la considerará como un juguete o como una esclava, que es a lo que se ve reducida la mujer en la actualidad”²¹. También a este respecto plantea: “El propósito de la enseñanza de referencia es que los niños de ambos sexos tengan idéntica educación: que por semejante manera desenvuelvan la inteligencia, purifiquen el corazón y templen sus voluntades; que la humanidad femenina y masculina se compenetren desde la infancia, llegando a ser la mujer, no solo de nombre, sino en realidad y de verdad, la compañera del hombre”²².
4. **Coeducación de pobres y ricos.** “Lo mismo que la educación en común de ambos sexos, pienso de las diferentes clases sociales”. “La coeducación de pobres y ricos, que pone en contacto unos con otros en la inocente igualdad de la infancia, por medio de la sistemática igualdad de la escuela racional, ésta es la escuela buena, necesaria y reparadora.”²³
5. **Uso de textos emancipadores.** Para ello hace un llamamiento a los escritores y científicos: “...propongan obras de texto dirigidas a emancipar al espíritu de todos los errores de nuestros antepasados y encaminar a la juventud hacia el conocimiento de la verdad y la práctica de la justicia, librando al mundo de dogmas autoritarios, sofismas vergonzosos y convencionalismos ridículos, como los que desgraciadamente forman el mecanismo de la sociedad presente”.²⁴

19. *Ibid.*, pág. 137.

20. *Ibid.*, pág. 112.

21. *Ibid.*, pág. 175.

22. *Ibid.*, pág. 84.

23. *Ibid.*, pág. 91.

24. *Ibid.*, pág. 135.

6. **Utilización de la ciencia al servicio de los ideales sociales.** Ligado al espíritu positivista y evolucionista, Ferrer i Guardia plantea sustituir el estudio dogmático por el razonamiento de las ciencias naturales, por eso argumenta: "La misión de la enseñanza consiste en demostrar a la infancia, en virtud de un método puramente científico, que cuanto más se conozcan los productos de la naturaleza, sus cualidades y la manera de utilizarlos, más abundarán los productos alimenticios, industriales, científicos y artísticos útiles, convenientes y necesarios para la vida y con mayor facilidad y profusión saldrán de nuestras escuelas hombres y mujeres dispuestos a cultivar todas las ramas del saber y de la actividad, guiados por la razón e inspirados por la ciencia y el arte, que embellecerán la vida y justificarán la sociedad"²⁵.
7. **Desconfianza hacia la enseñanza estatal.** Indudablemente uno de las ideas planteadas por la Escuela Moderna de Ferrer i Guardia va contra el tipo de educación que imparte el Estado; por eso afirma: "Si con la pedagogía moderna nos proponemos educar e instruir a las nuevas generaciones demostrando a la vez las causas que motivaron y motivan el desequilibrio de la sociedad; si con la pedagogía moderna pretendemos preparar una humanidad feliz, mediante haberla liberado de toda ficción religiosa y de toda idea de sumisión a una necesaria desigualdad económico-social, no podemos confiarla al Estado ni a otros organismos oficiales, siendo como son sostenedores de los privilegios y forzosamente conservadores y fomentadores de todas las leyes que consagran la explotación del hombre por el hombre, inicua base de los más irritantes abusos"²⁶.
8. **Educación no confesional.** Una enseñanza laica y racionalista, constituida en una de las herramientas imprescindibles para construir una sociedad de hombres y mujeres no mediatizados y capaces de dirigir sus propios destinos, es decir, de labrar su libertad y su felicidad. La educación sería contemplada como "la adquisición de la herencia humana" al servicio del bien social y a partir del trabajo propio, no de ninguna infalibilidad, ni la papal, ni la propia del maestro, que Ferrer confesaba temer en él mismo. Para ello era necesario educar por fuera del confesionalismo, por eso decía: "Si la materia es una, increada y eterna, si vivimos en un cuerpo astronómico secundario, inferior al incontable número de mundos que pueblan el espacio infinito, como se enseña en la universidad y pueden saber los privilegiados que monopolizan la ciencia universal, no hay razón ni puede haber pretexto para que en la escuela de primeras letras, a que asiste el pueblo

25. *Ibíd.*, pág. 134.

26. *Ibíd.*, pág. 92.

cuando puede asistir a ella, se enseñe que Dios hizo el mundo de la nada en seis días, ni toda la colección de absurdos de la leyenda religiosa".²⁷

9. **La escuela debe ser racional.** Es necesario educar al niño en nociones positivas y verdaderas de las cosas, que no crea nada por fe sino por medio de la experiencia y la demostración racional. Por eso considera educar al niño con toda la verdad y sólo en la verdad o lo que como tal esté demostrado. "La enseñanza racional es ante todo un método de defensa contra el error y la ignorancia. Ignorar verdades y creer absurdos es lo negativo...".
10. **Escuela laica.** "...No se trata de crear un ejemplar más de lo que hasta hoy se ha conocido con el nombre de Escuela laica, con sus apasionados dogmatismos, sino un observatorio sereno, abierto a los cuatro vientos, donde ninguna nube obstruya el horizonte ni se interponga a la luz del conocimiento humano". "En primer lugar, no ha de parecerse a la enseñanza religiosa, porque la ciencia ha demostrado que la creación es una leyenda y que los dioses son mitos y por consiguiente se abusa de la ignorancia de los padres y de la credulidad de los niños, perpetuando la creencia en un ser sobrenatural, creador del mundo, y al que puede acudir con ruegos y plegarias para alcanzar toda clase de favores"²⁸.
11. **Una escuela sin premios ni castigos.** Ferrer plantea una escuela sin premios y castigos, sin exámenes ya que estos generan en los estudiantes avanzados los sentimientos de soberbia y en los que presentan dificultades y sufrimiento; por eso dice: "De los exámenes no se saca nada bueno y recibe, por el contrario, gérmenes de mucho mal en el alumno. Además de las enfermedades físicas susodichas, sobre todo las del sistema nervioso que acaso deriven en una muerte temprana, los elementos morales que inicia en la conciencia del niño ese acto inmoral calificado de examen, son: la vanidad enloquecedora en los altamente premiados; la envidia roedora y la humillación, obstáculo de sanas iniciativas, en los que han claudicado; y en unos y en otros, y en todos, los albores de la mayoría de los sentimientos que forman los matices del egoísmo"²⁹.

Ferrer plantea que existen dos opciones para renovar la escuela: una trabajar por la transformación de la ya existente, probando científicamen-

27. *Ibid.*, pág. 74.

28. *Ibid.*, pág. 133.

29. *Ibid.*, pág. 125.

te que su enseñanza es defectuosa y la otra es fundar nuevas escuelas donde se apliquen los nuevos principios, de la cual él es partidario.

Para Ferrer los gobiernos utilizan la educación como un instrumento de dominación. Antes se limitaban el acceso de la población a la escuela y con la ignorancia se facilitaba la dominación, pero a medida que se ha presentado el progreso y los avances de la ciencia, han evolucionado las condiciones de trabajo por lo que no es posible mantener al pueblo en la ignorancia, se necesita instruir al pueblo, así los gobiernos han ido organizando en mejor forma la escuela, no porque quieran una renovación de la sociedad sino porque necesitan obreros más perfeccionados.

Pero al tiempo que se extiende la educación entre el pueblo, se extiende el peligro de que surja una voluntad emancipadora; por eso el gobierno ejerce el control sobre la escuela y la organiza de acuerdo a los nuevos datos de la ciencia, convirtiéndola en el más poderoso medio de servidumbre. En la escuela los profesores son instrumentos conscientes o inconscientes, al ser formados según esos principios e ideales y por lo tanto, se ponen al servicio de los intereses del Estado en la orientación de la educación.

La escuela sujeta a los niños física, intelectual y moralmente para dirigir su desarrollo en el sentido que desea: "Educar equivale actualmente a domar, adiestrar, domesticar", diría Ferrer y para ello se han "inspirado sencillamente en los principios de disciplina y de autoridad que guían las organizaciones sociales en todos los tiempos, quienes no tienen más que una idea muy clara y una voluntad, a saber: que los niños se habitúen a obedecer, a creer y a pensar según los dogmas sociales que nos rigen... se trata de imponerle pensamientos hechos; de impedirle para siempre pensar de otra manera que la necesaria para la conservación de las instituciones de esta sociedad; de hacer de él, en suma, un individuo estrictamente adaptado al mecanismo social".

Partiendo de esta crítica a la educación, Ferrer se propone la formación de un tipo de hombre distinto, como diría: "Capaces de evolucionar incesantemente; capaces de destruir; de renovar constantemente los medios y de renovarse ellos mismos; hombres cuya independencia intelectual sea fuerza suprema, que no se sujeten jamás a nada; dispuestos siempre a aceptar lo mejor, dichosos por el triunfo de las ideas nuevas y que aspiren a vivir vidas múltiples en una sola vida. La sociedad teme a tales hombres: no puede, pues, esperarse que quiera jamás una educación capaz de producirlos".

Para la difusión de las ideas y realizaciones de la Escuela Moderna, Ferrer i Guardia se valió de la prensa; en ella se hacía alusión a los programas de la escuela, noticias sobre el progreso de la escuela, datos estadísti-

cos, se presentaban estudios pedagógicos elaborados por los docentes, se reseñaban artículos al igual que las conferencias dominicales, se anunciaban cursos al público. Una de las secciones de mayor éxito fue la publicación de lo que pensaban los niños, ellos expresaban en forma espontánea sus ideas, lo que sentían o realizaban en la escuela. El boletín escolar llegó a convertirse en una revista de carácter filosófico.

La Escuela Moderna dejará su huella en la formación y desarrollo de otras experiencias de educación anarquista y libertaria, en Europa y en todo el mundo.

2.2 Alexander Sutherland Neill (1883–1973)

Nació en la localidad escocesa de Kingsmuir. Hijo de George Neill, maestro de escuela y Mary Sutherland, quien dedicó la vida al cuidado de sus trece hijos. Ellos, amparados bajo los postulados de un severo calvinismo por entonces respirado en Escocia, formaron al infante. Neill se reconocerá a sí mismo como una persona religiosa y cristiana, criticando a los evangelistas, a toda forma de imposición de valores y a la misma religión en la cual había sido formado. Fue alumno de primaria en la escuela de su padre y a la edad de quince años se vincula a la misma como ayudante, después de haber pasado un año en Edimburgo como auxiliar de oficina. Realizó pruebas de acceso a la escuela de formación profesoral ocupando el puesto 103 entre 104 candidatos. En 1906 aprobó el examen para obtener el certificado de profesor suplente, cargo que ejercería en la escuela obrera en Newsport donde estuvo 2 años, adoptando desde entonces métodos no convencionales de enseñanza.

Posteriormente trabajó como periodista en la publicación *El Estudiante* de Edimburgo hasta el año de 1912 acercándose al pensamiento de las ideas socialistas y, en 1913 viaja a Londres donde se acrecientan sus preocupaciones por los temas de justicia social. Fue director de la escuela de Gretna al sur de Escocia tras ser admitido en el ejército empezada ya la Primera Guerra Mundial. A pesar de las condiciones deplorables de las escuelas en toda Escocia, Neill logró instaurar un sistema pedagógico libre: suprimió los trabajos para realizar en casa y desarrolló críticas frente a los contenidos de los textos de enseñanza después de que él mismo no tuviera ningún proyecto de transformación de la escuela, por eso adoptó en principio la posición convencional de maestro utilizando en ocasiones la fusta, pero la relación cada vez más cercana con los niños le permitió enseñarles bajo una metodología menos rígida, abandonando viejas prácticas pedagógicas.

Entre los años de 1916 y 1917 publica sus dos primeros libros: *Diario de un profesor rural* y *Diario de un profesor acomodado*, recibiendo críticas de

la prensa al expresar su pensamiento contra el formalismo y la tradición en la educación. La crítica se pregunta si Neill tuvo conocimiento de pedagogos como Montessori o Dewey, quienes se encontraban a la vanguardia de la Escuela Nueva. Lo cierto es que quienes ejercerán una gran influencia en su pedagogía serán las ideas de Sigmund Freud y el Círculo de Psicoanalistas de Viena, en especial las ideas de Wilhelm Reich y Homer Lane a quien conoce en 1917.

A principios de 1919 se vincula al King Alfred School, una escuela con régimen de autogobierno, conducida por Jhon Russell, encontrando en ella una enseñanza religiosa rigurosa y no precisamente el ambiente de libertad que esperaba hallar. Esto lo obligó a abandonar esta institución. En 1920 es nombrado editor de la revista *Nueva Era* cuyo fin era abrir espacios para temas de innovaciones educativas e impulsar el movimiento de escuelas nuevas. En su primer editorial manifiesta que el objetivo de los educadores debe ser facilitar a los niños la descarga de todas sus emociones, además de criticar de manera frontal la forma como se entendía las prácticas de autogobierno, reconociendo que estas no pasan de ser una reproducción a pequeña escala de lo que ocurre en una comisaría; los niños se convierten en policías y denunciantes. Afirmaba que el maestro no está convencido de que toda autoridad es perjudicial para el niño. Este editorial causó indignación entre los miembros de la revista y el público en general ya que cuestionaba los fundamentos de la concepción educativa que se impartía en las escuelas. Dos años después se retirará de la revista.

Sus ideas las divulgará a través de conferencias donde expone sus puntos de vista apoyado en los postulados psicoanalistas. En un viaje a Alemania se reencuentra con su amiga Frau Doctor Neustatter con quien se propuso fundar una escuela que permitiera al alumno ser creativo y pudiera lograr la liberación del inconsciente. Los fundamentos de esta escuela los publicó Neill en su libro *Un profesor en el extranjero*, allí plantea que “una escuela libre es una escuela en la cual el primer objetivo son las actividades creadoras, en las que el niño más que aprender, actúa”.

Después de su experiencia educativa en Alemania, se traslada a Austria y en la población de Sonntagberg, una organización juvenil le ofrece un hostel con el fin de llevar a cabo su proyecto pedagógico, pero el Estado, aunque no pone trabas a esta labor, va a objetar que no se enseñe religión y no se prepare a los niños en la formación física y a las niñas en los oficios domésticos. Esta situación, además de las dificultades en su relación con los aldeanos hizo que se abandonara el proyecto y Neill marchó a Inglaterra.

En el año de 1926 publica *El niño problema*, obra en la cual propone lo que se podría denominar su evangelio de la libertad neilliana. En 1927

trasladó su escuela a Leiston, al noreste de Londres y en ese mismo año contrae matrimonio con Frau Doctor Neustatter, que de hecho era la codirectora del centro. La escuela se conocerá con el nombre de Summerhill teniendo para 1938 un reconocimiento no sólo en Inglaterra sino en el resto de Europa. Al comienzo de la Segunda Guerra Mundial, la escuela se traslada al norte de Gales, pero al finalizar la guerra la escuela regresa a Leiston. Para ese entonces habría ya fallecido su esposa el 20 de abril de 1944 contrayendo nuevas nupcias con la Sra. Ena Word, antigua cocinera de Summerhill con quien tendría una hija llamada Zoë Sutherland.

El 7 de noviembre de 1960 publica su libro *Summerhill* en cuyo prólogo Erich Fromm planteaba: "En mi opinión, su libro es de gran importancia, porque representa el verdadero principio de la educación sin miedo. En la escuela de Summerhill la autoridad no disfraza un sistema de manipulaciones. Summerhill no expone una teoría; relata la experiencia real de casi 40 años", agrega además que allí "la libertad funciona".

El libro tuvo un buen éxito, sobre todo en los Estados Unidos donde se estaba cuestionando el sistema educativo, convirtiéndose en texto obligatorio en 600 cursos universitarios. Sin embargo los norteamericanos tergiversaron el mensaje de Neill queriendo ver en él prácticas de libertinaje acrecentando los debates a favor y en contra de *Summerhill* durante la década del 70. Las dos últimas obras de Neill fueron *Hablando de Summerhill* y su obra autobiográfica *¡Neill!, ¡Neill! Pela la naranja*. Neill fallece el 22 de septiembre de 1973 a los 90 años, tras seguir participando en los movimientos pacifistas y antinucleares y haber presenciado los eventos más significativos y nefastos del siglo XX, guardando siempre la esperanza en la condición humana.

El pensamiento pedagógico de Neill

Como queda consignado en la anterior reseña biográfica, la propuesta educativa desarrollada por Alexander Neill se haría realidad en Summerhill, escuela fundada en 1921 y situada en la población de Leiston, en Suffolk, Inglaterra, a unos 160 kilómetros de Londres, hallándose actualmente en funcionamiento bajo la dirección de Zoë Sutherland. Empezó como una escuela experimental donde se pensaba probar que educar en libertad era posible. Era un internado donde asistían cerca de 40 ó 50 niños y niñas que vivían en habitaciones de 3 ó 4 personas y en el que según Neill, de no ser por las normas estatales, habría sido posible dormir sin las habitaciones separadas.

Neill parte de la crítica a la sociedad, observando que ésta es desaprobatoria de la vida al fijarle horarios de alimentación al niño y obligarlo a ir

a la escuela dominical, al hacerle ver como vergonzantes sus deseos sexuales, al no permitirle que juegue y se ensucie y por el contrario, forzarlo a permanecer limpio y ordenado; al enseñarle a decir gracias y a manejar una serie de normas de cortesía. Consideraba que una gran cantidad de mentiras eran empleadas por los adultos con el fin de sembrarle miedo y alcanzar su plena obediencia como "Dios no quiere a los niños que dicen *maldito*"; para él la sociedad que emplea el castigo físico domestica al hombre para ser sumiso, para adaptarse a esta sociedad. La sociedad actual niega la libertad al individuo, generando miedo, por eso el miedo es el principal enemigo de la libertad. Libertad significa derrotar la ignorancia, el miedo, impide el desarrollo autónomo del niño. Un pueblo libre no necesita de censores, ni de costumbres.

"La civilización está enferma y es desgraciada y yo sostengo que la raíz de todo ello es la familia sin libertad. Desvirtúan a los niños todas las fuerzas de la reacción y del odio, los desvirtúan desde la cuna. Se les enseña a decir *no* a la vida porque sus jóvenes vidas son un largo *no*: no hacer ruido, no masturbarse, no mentir, no robar. Se les enseña a decir *sí* a todo lo que es negativo a la vida: a respetar lo viejo, a respetar la religión, al maestro, a la ley de los padres. A no preguntar nada y obedecer simplemente."³⁰

Con su proyecto educativo Neill no se plantea la reforma de la sociedad; lo que propone como fin último es encontrarle felicidad a la vida, haciendo felices a unos pocos niños creándoles, a través de su pedagogía, el interés por la vida. Propone una educación en libertad que significaría el comienzo de una sociedad nueva, con un carácter más reformador que el prometido por cualquier partido político. El educar en libertad daría como resultado un niño autónomo y la "autonomía significa el derecho del niño a vivir libremente, sin ninguna autoridad exterior en las cosas psíquicas o somáticas. Significa que el niño se alimente cuando tenga hambre; que adquiera costumbres de limpieza sólo cuando quiera; que no se riña ni se azote nunca; que siempre sea amado y protegido"³¹.

Neill realiza una crítica a la educación que se imparte en la sociedad capitalista, planteando que las escuelas que obligan a los niños a sentarse en pupitres son buenas para formar niños dóciles, sin espíritu creador y que encajan bien en la sociedad cuya norma de éxito es el dinero. Esta

30. Neill, Alexander S. Summerhill. *Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. Fondo de Cultura Económica, 2005. Pág. 95.

31. *Ibid.*, pág. 80.

educación moldea, condiciona, disciplina, reprime al niño negándole la libertad, él “se sienta aburrido en un pupitre, en una escuela aburrida; y después se sienta en un escritorio más aburrido aún en una oficina, o en un banco de una fábrica. Es dócil, inclinado a obedecer la autoridad, temeroso de la crítica, y casi fanático en su deseo de ser normal, convencional y correcto. Acepta lo que le han enseñado casi sin hacer una pregunta; y transmite todos sus complejos, temores y frustraciones a sus hijos”³².

Crítica la escuela que centra el trabajo educativo en la enseñanza de matemáticas, historia, geografía, ciencias, literatura, pues para Neill todas estas materias no despiertan el interés del niño común y corriente. Por eso, la educación que se impartía en Summerhill era libre, considerando que el aprender debería venir después del juego. No está de acuerdo con aquellos que mezclan el juego como una estrategia de aprendizaje para hacerlo más agradable. Si anteriormente la consigna era “aprender haciendo” en el tiempo de Neill será “aprender jugando”, así el juego será el medio para lograr el aprendizaje: “Si el maestro ve a los niños jugar con barro y aprovecha el momento para hablar de la erosión en la orilla del río, ¿qué fin se propone? ¿a qué niño le importa la erosión?”.

Lo que se considera educación crea “escolares mediocres que, a fuerza de disciplina, a duras penas pasan los estudios universitarios y llegan a ser maestros sin imaginación, médicos mediocres y abogados incompetentes; probablemente serían buenos mecánicos, o excelentes albañiles, o policías de primer orden”³³.

También se propone crear una escuela donde los niños estén en libertad y sean ellos mismos quienes propongan la escuela y no sean quienes se tengan que acomodar a las reglas de un recinto de educación: “Para este objeto, tuvimos que renunciar a toda disciplina, a toda dirección, a toda sugestión, a toda enseñanza moral, a toda instrucción religiosa. Se nos llamó valientes, pero es algo que no exige valor. Todo lo que requería lo teníamos: la firme convicción de que el niño es bueno, y no lo contrario. Durante casi cuarenta años, esa creencia en la bondad del niño no vaciló nunca; es más, se convirtió en una fe definitiva”³⁴.

Según la pedagogía de Neill, la escuela en nuestra sociedad destruye los espíritus creadores al dar tanta importancia al estudio, argumentando que si el niño no aprende algo está perdiendo el tiempo, siendo una maldición que ciega a miles de maestros y padres de familia. El criterio de

32. *Ibíd.*, pág. 89.

33. *Ibíd.*, pág. 39.

34. *Ibíd.*, pág. 20.

éxito en la escuela está en la capacidad de lograr que él trabaje con alegría y viva positivamente, esto queda referido en la siguiente historia de uno de sus estudiantes: "Tom vino a Summerhill a la edad de cinco años. Salió a los diecisiete sin haber asistido en todos esos años ni a una sola clase. Pasaba en el taller haciendo cosas. Su padre y su madre temblaban de miedo por su futuro. No mostró nunca el menor deseo de aprender a leer. Pero una noche, cuando tenía nueve años, lo encontré leyendo *David Copperfield*.

Andando el tiempo, encontró trabajo en un estudio de cine como ayudante de fotógrafo. Cuando estaba aprendiendo en su trabajo, encontré por casualidad a su jefe en una comida, y le pregunté cómo se porta Tom. –¡El mejor ayudante que he tenido nunca! –dijo el patrono– ¡No anda, corre, y en los fines de semana es un fastidio, porque no quiere apartarse del estudio los sábados y los domingos!"³⁵. Para Neill sólo los pedantes consideran que educación es aprender de los libros y no se dan cuenta de que los niños aprenden lo que quieren aprender, por eso los libros son lo menos importante en la escuela, todo lo que necesita saber un niño es aprender a leer, escribir y contar, el resto deben ser herramientas, arcilla, deporte, teatro, pinturas y libertad. La escuela le roba el derecho al niño a jugar y jugar, pone cabezas viejas sobre hombros jóvenes, por eso en Summerhill ningún alumno es obligado a ir a clase, si él lo desea puede jugar todo el día o realizar actividades manuales en el taller pues el tiempo que tarda en entrar en clase es proporcional a la adversidad que haya generado el niño a su paso por una escuela anterior. El récord lo tiene una niña que tardó tres años en entrar a clase (teniendo en cuenta que el periodo medio que tarda un niño es de tres meses), provenía de una escuela de monjas.

En la escuela existe un horario de clases sólo para los maestros, pues en Summerhill no se está de acuerdo con una escuela ligada al trabajo aunque en un principio existió una ley en esta escuela que consistía en dedicar 2 horas de la semana al trabajo, a cambio, se recibiría una paga simbólica de una moneda de níquel, pero quien no lo hiciera debería pagar una multa de 10 centavos. La verdad es que la mayoría prefería pagar la multa y los que asistían estaban pendientes del reloj. Finalmente esta disposición fue abolida por la asamblea. El trabajo no genera entusiasmo en los niños y los obliga a que adquieran un sentido de responsabilidad social a los dieciocho años.

Otro de los postulados de Neill es considerar que los niños por naturaleza son buenos, por lo tanto para lograr su desarrollo no hay que impo-

35. *Ibíd.*, pág. 41.

nerle trabas, el niño es innatamente realista, si tiene libertad. De esta manera, si desea aprender, aprenderá, le enseñen de la manera que le enseñen; por eso en Summerhill el estudiante no es sometido a exámenes ya que los conocimientos no dependen de la voluntad del alumno. Al educar a los niños en un ambiente de libertad y amor no se desarrollan en ellos sentimientos de odio y agresividad. El amor genera más amor. Summerhill es una escuela que mantiene buenas relaciones con la comunidad donde se ubica pero sin formar parte de ella. Otro de los principios de Summerhill es el autogobierno; allí los alumnos residentes por medio de asambleas semanales deciden sus propias leyes. Cada fin de semana se reúnen y nombran un presidente y un secretario quienes ponen a consideración de la asamblea las actividades, el uso de las herramientas, lo que los más pequeños no pueden hacer, el uso de la televisión, se multa a los que cometieron infracciones y se establecen nuevas normas propuestas por los asistentes a la asamblea.

El autogobierno es una manera de ejercitar la libertad con responsabilidad. En ella el voto o la opinión de Neill o de cualquier profesor tiene el mismo valor que el de un niño de siete años. Por eso en Summerhill todos son iguales: los alumnos, el director, los maestros, así el alumno no siente miedo del profesor ni se siente inferior, generando en los niños la capacidad no sólo de confianza en sí mismos, sino de creatividad, de poder disentir, de no obedecer ciegamente por miedo. Este es un medio para ejercitar la verdadera democracia desde la infancia, a través del poder que se le ha dado en las asambleas, poder sin despotismo, aprendiendo valores solidarios, compartiendo. Los castigos en muchas ocasiones son multas, en otras se emplean otro tipo de sanciones, las cuales son impuestas por la asamblea y resultan de "violar" las leyes acordadas por ellos. Las sanciones pueden ser apeladas ante la asamblea para que se estudie de nuevo el caso o se ratifique la decisión. Ejemplos de castigos ante infracciones cometidas son los siguientes: "Tres niñas pequeñas no dejaban dormir a los demás. Castigo: tenían que acostarse una hora antes todas las noches durante una semana". "Si un niño usa la bicicleta de otro sin su permiso, incurre en una multa automática de seis peniques". El autogobierno es uno de los fundamentos de la educación en libertad, para él no puede haber libertad si los niños no se sienten completamente libres para gobernar su propia vida social. Cuando hay un jefe, no hay verdadera libertad y esto se aplica más a un jefe benévolo que al autoritario. Por eso plantea que el camino más fácil para controlar y quitarle la libertad al niño es con la disciplina.

Sin embargo, se ha de distinguir entre libertad y libertinaje pues la libertad significa hacer lo que se quiera mientras no invada la libertad de

los demás. El resultado es la autodisciplina. Esa libertad está mediada por las normas acordadas en las asambleas. "Libertad no quiere decir renuncia al sentido común. Tomamos todas las precauciones para la seguridad de los alumnos: pueden bañarse cuando hay un salvavidas por cada seis niños; ningún niño menor de once años puede andar solo en bicicleta por las calles. Estas reglas proceden de los niños mismos, votadas en una asamblea general"³⁶.

En el libro que se ha venido citando, Neill ofrece una serie de ejemplos pedagógicos donde combina el sentido común con las ideas de autonomía y libertad. Para él, existe una diferencia entre libertad y licencia: "Si una joven madre cree que hay que dejar a su niño de tres años que pinte la puerta de la casa con tinta roja fundándose en que así se está expresando libremente, es incapaz de comprender lo que significa la autonomía"³⁷.

Esta diferencia es la que no comprenden muchos padres al no tener en cuenta que en el hogar disciplinado los niños no tienen derechos, mientras que en un hogar apropiado tanto los adultos como los niños tienen los mismos derechos y este principio debe aplicarse a la escuela, lo que se llamaría el autogobierno escolar, donde los profesores y los estudiantes tienen los mismos derechos, ejerciendo un recíproco respeto entre los individuos. El maestro no emplea la fuerza con el niño y el niño no tiene derecho a usarla contra el maestro.

Summerhill puede definirse como una escuela en la que el juego es lo más importante, los juegos de imaginación, de creatividad, los organizados por ellos mismos con sus condiciones y sus reglas, variando de acuerdo a las edades de los niños; los más pequeños pueden jugar todo el día y juegan con fantasías y las ponen en acción.

El adulto ignora esta realidad, entre otras cosas porque considera que el juego es una pérdida de tiempo; por eso para enseñarles les ofrece una gran escuela con aulas, aparatos costosos para la enseñanza y pequeñas superficies de cemento. Él mismo no deja jugar al niño por miedo a que no aprenda, por miedo a que no pueda pasar los exámenes de ingreso a la universidad, ante esto Neill responde: "Si su hijo juega todo lo que quiere jugar, podrá aprobar los exámenes de ingreso en la universidad tras dos años de estudio intensivo, en vez de los acostumbrados cinco, seis o siete en una escuela que descarta el juego como factor de la vida"³⁸.

Para el desarrollo de la creatividad recomienda, y de hecho los niños de Summerhill lo hacen, construir sus propias obras de teatro. Se escriben los guiones teatrales, se confeccionan los vestidos, los escenarios donde se

36. *Ibíd.*, pág. 33.

37. *Ibíd.*, pág. 99.

38. *Ibíd.*, pág. 67.

representan situaciones de la vida, sus pensamientos, sus fantasías, practican la danza y el baile, pero no de la manera popular y común como lo hace la mayoría de gente en los salones de baile, los niños inventan sus propios pasos, crean y se divierten. No se recomienda las representaciones de obras clásicas al estar muy lejos de la imaginación de los niños, pero sí se les convida a ver cine donde aprenden a conocer las obras que tardarían días en leer.

Neill sugiere que para la educación de los hijos en el hogar es necesario no utilizar el miedo; a cambio de ello es indispensable brindar amor y aprobación pues un niño debe sentirse amado sinceramente, no con un amor condicional, ese que hace ostentación de él cuando triunfa y que lo desprecia cuando fracasa. Se debe aprobar al niño como es y permitir que haga su propia vida, "que la gente viva su propia vida". Actitudes como esta generan un ambiente de tolerancia en el hogar y dan como resultado el pleno desarrollo del niño. Por eso recomienda: "No trate nunca de ser el jefe, el censor, el ogro de su casa que su esposa supone que es cuando dice: ¡Espera a que venga tu padre!". ¡No represente nunca eso! Eso significa que se ganará usted el odio que iría a su esposa en aquel momento".³⁹

En definitiva, su experiencia pedagógica quiere mostrar al mundo lo que pasaría si la sociedad educara bajo los principios de la libertad. El resultado serían niños sinceros, sin agresividad, caritativos, sin miedo y felices. Neill confía en que el futuro de la sociedad comprobará y pondrá en práctica la validez de sus planteamientos, lo que la llevará a ser feliz y a construir un mundo sin odios, guerras y demás males del mundo.

3. La pedagogía socialista

3.1 La Revolución Rusa.

Antes de iniciar el tema de los pedagogos socialistas de la Unión Soviética, es necesario mostrar el ambiente revolucionario en medio del cual surgen estas propuestas, mostrar cómo se vive en medio de la confrontación política, económica y desde luego teórica e ideológica; esto para comprender cómo estas se desarrollaron en lucha y cómo influenciaron a pedagogos de otras nacionalidades, tal fue el caso de Celestin Freinet en Francia, de quien hablaremos en este apartado de la pedagogía socialista.

³⁹. *Ibíd.*, pág. 118.

Es necesario comprender que en octubre de 1917 triunfa la Revolución en Rusia, siendo el primer país en la historia en iniciar una sociedad socialista y este momento de partida llegó después de que los Bolcheviques dirigieron las dos revoluciones democráticas: una en 1905 y la otra en febrero de 1917, contra un gobierno autócrata en manos del Zar de Rusia. Para octubre de 1917 los bolcheviques consideraron que era necesario pasar a la etapa de la revolución socialista en medio de la Primera Guerra Mundial, con el fin de derrotar a la burguesía e instaurar un poder de la clase obrera y sus aliados. La imperial Rusia pasó a llamarse en 1918 República Socialista Federativa Soviética de Rusia y en 1922 se fundaría la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas URSS. Se puede decir que la revolución socialista pasó por varios periodos, los cuales sintetizaremos a continuación:

Primer periodo. Se establece en octubre de 1917 e inicios de 1918, donde se paralizó la potencia económica de la burguesía. Las fábricas, bancos, ferrocarriles, comercio exterior, la marina mercante, los bancos y las empresas industriales pasaron a manos del nuevo poder soviético, aboliendo la propiedad privada sobre los grandes medios de producción, siendo expropiados igualmente los grandes terratenientes y repartidas sus tierras entre los campesinos. En la declaración de los derechos del pueblo trabajador y explotado, que sirvió de base para la nueva constitución soviética se plantea:

“II. Habiéndose señalado como misión histórica esencial abolir toda forma de explotación del hombre por el hombre, suprimir por completo la división de la sociedad en clases sociales, sofocar de manera implacable la resistencia de los explotadores, instaurar una organización socialista de la sociedad y hacer triunfar el socialismo en todos los países, la Asamblea Constituyente decreta, además:

- 1) Queda abolida la propiedad privada de la tierra.
- 2) Se ratifica la ley soviética acerca del control obrero y del Consejo Superior de Economía Nacional, con objeto de asegurar el poder del pueblo trabajador sobre los explotadores y como medida para que las fábricas, talleres, minas, ferrocarriles y demás medios de producción y de transporte pasen por entero a ser propiedad del Estado obrero y campesino.
- 3) Se ratifica el paso de todos los bancos a la propiedad del Estado obrero y campesino, como una de las condicio-

nes de la emancipación de las masas trabajadoras del yugo del capital.”⁴⁰

El Estado burgués fue destruido y sustituido por el Estado Socialista Soviético que logró conjurar los primeros intentos de contrarrevolución; a esto se le denominó el “Ataque de la guardia roja contra el capital”. Este periodo significó una dura lucha para neutralizar y derrotar políticamente a los millones de pequeños propietarios, comerciantes e industriales, así como de campesinos, en especial los campesinos ricos o *kulaks*, quienes no querían aceptar el nuevo gobierno y la nueva autoridad. Igual sucedería con los comerciantes usureros, especuladores y corruptos, ya que el nuevo Estado impondría un régimen de contabilidad y control financiero. Lenin propuso brigadas de obreros escogidos para el campo, entrenados y que tenían por característica el ser “incapaces de rendirse ante el soborno y la rapiña”, prestos a crear una “fuerza férrea contra los *kulaks*, los especuladores, los merodeadores, las gentes banales, los desorganizadores”; la consigna fue clara: “La lucha por el pan es la lucha por el socialismo”.

En el interior del partido y de la conducción del Estado se presentaron discusiones sobre el igualitarismo, la falta de disciplina en el trabajo, el despilfarro del erario público. Luego se dictarán decretos para el control del abastecimiento, los comisarios tendrán poder para comprar el trigo a precio de producción y distribuirlo entre la población. La dirección del partido y del Estado apeló a medidas de coacción, lo que hizo que se presentaran discusiones en torno a los métodos empleados generando oposición en algunos sectores del Partido Bolchevique, quienes planteaban que la disciplina, los controles estatales y contables a la industria y el comercio, al igual que la exigencia a los *kulaks* de entregar trigo a los campesinos pobres, eran medidas exageradas y “poco marxistas”, ya que según ellos el marxismo, “por principio”, no orienta aplicar medidas coercitivas y administrativas en la dirección del Estado.

Hay que tener en cuenta que además del Partido Bolchevique, existían otros partidos y movimientos revolucionarios como el Social Revolucionario, los Mencheviques, los Anarquistas y posteriormente se conformará un grupo de seguidores de León Trotsky, todos con su opinión de cómo debería construirse el socialismo, posiciones que se enfrentaban en todos los planos de la vida soviética; problemáticas como la distribución de los recursos y la producción, la prioridad entre la industria o la agricul-

40. Vladímir Ilich Uliánov (Lenin). *Declaración del los derechos del pueblo trabajador y explotado*. Obras Escogidas. Tomo VII. Editorial Progreso. Moscú, 1977. Págs. 466-467.

tura, el cómo avanzar en la construcción socialista, qué tipo de educación y ciencia se debía implementar, eran motivo de enconadas discusiones.

Pero no sólo se anclaban en la discusión de ideas; una muestra de ello es que en julio de 1918 los social revolucionarios de "izquierda", delegados al Quinto Congreso de los Sóviet, protagonizaron una sublevación en Moscú cañoneando el Kremlin, exigiendo acabar con los destacamentos de obreros en el campo para el control del abastecimiento y poner fin a la campaña contra los *kulaks*, en tanto un miembro también "izquierdista" asesinaba al embajador de Alemania en Moscú para provocar una invasión y terminar con el gobierno bolchevique. En agosto de 1918 un social revolucionario mató al jefe de la policía de Petrogrado y Lenin recibió dos impactos de bala.

La Unión Soviética contaba con una tasa media de analfabetismo del 30% y se encontraban regiones donde prácticamente no existía población alfabetizada o donde los dialectos no contaban con escritura. Así el 19 de octubre de 1917, pocos días después de haberse instaurado el poder revolucionario, Lunacharsky al frente del Ministerio de Educación convocó a todos los ciudadanos a la tarea de la alfabetización completa. Se creó el Sistema Nacional de Escuelas y el Sistema de Formación de Maestros. El 26 de octubre Lenin firma el decreto "Acerca de la eliminación del analfabetismo en la población de la República Socialista Federativa Soviética Rusa". A este llamamiento se presentaron cuatrocientos mil voluntarios, de esta manera se crearon cientos de aulas en fábricas, cuarteles e iglesias y muchos grupos de alfabetizadores se ofrecieron para enseñar a tribus nómadas.

Segundo periodo. Se desarrolla de 1918 a 1921 y se caracteriza por el ataque de los países imperialistas agrupados en la Entente (Inglaterra, Francia, Polonia, Japón, EE.UU.) con el objetivo de destruir el naciente Estado Soviético, apoyados por rusos enemigos de la Revolución. Durante este periodo se desarrolla la "Guerra Civil" y el partido bolchevique plantea la necesidad de la "Defensa de la Patria". Lenin hace un llamamiento al pueblo soviético en defensa de la patria socialista diciendo: "Es evidente que el gobierno alemán no quiere la paz. El militarismo alemán, cumpliendo el encargo de los capitalistas de todos los países, quiere estrangular a los obreros y campesinos de Rusia y Ucrania, devolver la tierra a los terratenientes, las fábricas y las empresas a los banqueros y el poder a la monarquía... La República Socialista de los Sóviets se encuentra en gravísimo peligro... El Consejo de comisarios del pueblo decreta: 1) Todas las fuerzas y todos los recursos del país se ponen, por completo, al servicio de la defensa revolucionaria. 2) A todos los Sóviets y organizaciones revolu-

cionarias se les impone la obligación de defender cada posición hasta la última gota de sangre..."⁴¹.

La guerra civil terminó en 1921 con el triunfo del poder soviético iniciando el proceso de reconstrucción de una economía devastada por la participación en la Primera Guerra Mundial y luego por la guerra civil; el hambre causaba estragos, la producción industrial se redujo a sólo una octava parte de la que tenía antes de la guerra, la producción agrícola cayó en un 30% y la distribución estaba fallando. La Primera Guerra Mundial le costó a Rusia casi cuatro millones de muertos a causa de las enfermedades y la destrucción durante la revolución y la guerra civil, lo que generó un grave déficit de natalidad en la década de 1920. En 1921 es derrotada la insurrección de Kronstadt que dio lugar a un cambio en la orientación política.

Tercer periodo. Se caracterizará no por un "comunismo de guerra" sino por una Nueva Política Económica (NEP)⁴², que significó cierta reanimación del capitalismo sobre todo en el campo para poder salir del hambre y crear condiciones para el desarrollo del socialismo. El Estado conservó lo que Lenin llamaba "las alturas dominantes" de la economía, esto es, la industria pesada, la banca, el transporte y el comercio exterior, mientras en materia de comercio interior y de industria ligera se permitió la libre empresa. La recuperación económica se logró efectivamente, pues para 1928 la producción industrial y la agrícola había vuelto a los niveles de antes de la guerra.

Cuarto periodo. Corresponde a la industrialización socialista (1926–1930) y primer plan quinquenal. Entre los años de 1921 a 1927 y en especial después de la muerte de Lenin en 1924, se presentó la lucha por el poder principalmente entre Iósif Visariónovich Dzhugachvili (Stalin) y León Trotsky, cada uno con sus posiciones acerca de cómo construir el socialismo. En oposición al argumento de Trotsky de que el socialismo en un solo país era imposible, Stalin sostuvo que era posible la existencia de un Estado socialista independiente. Esta posición no implicaba abandonar la revolución mundial, pues Stalin sostenía que la Revolución Rusa inspiraría y apoyaría movimientos y partidos comunistas en todo el mundo. Stalin logra el poder y lanza en 1927 la consigna del "Socialismo en un solo país", también aceleró el desarrollo industrial centrado en la produc-

41. Vladímir Ilich Uliánov (Lenin). *La patria socialista está en peligro*. Obras Escogidas. Tomo VII. Editorial Progreso. Moscú, 1977. Pág. 529.

42. Nóvaia Ekonomícheskaia Polítika (NEP).

ción de hierro y acero. Es durante este periodo que se hace la crítica frente al funcionamiento de la democracia al interior del partido.

Quinto periodo. Este periodo significó la colectivización de la agricultura (1930–1934), la unificación y transformación de los pequeños campesinos individuales en grandes granjas colectivas. La URSS entera pasó de un régimen de propiedad privada a otro de propiedad estatal o nacionalizada y explotación de la tierra de manera colectiva, tal fue el caso de las *sovjoses* (granjas estatales) y las *koljoses* (granjas colectivas) o socialistas. Los primeros tres planes quinquenales de conjunto fueron un triunfo de la URSS, triunfo reconocido por amigos y enemigos, pues logra convertir al país en una potencia industrial.

Sexto periodo. La Nueva Constitución que fue promulgada en 1936, expresa el desarrollo y consolidación del poder soviético y al mismo tiempo vivifica el llamado “culto a la personalidad de Stalin” quien fuera criticado por aplicar políticas drásticas o “purgas” a sus opositores, que empañaron el desarrollo de la URSS y de la Internacional Comunista. “La sociedad soviética posterior a la Revolución de Octubre de 1917 era una sociedad que enfrentaba cambios profundísimos: nada menos que la transformación de una sociedad explotadora al servicio de las clases dominantes en una sociedad comunista al servicio de las clases trabajadoras”⁴³.

Uno de los grandes desafíos que enfrentaba y tenía que resolver el nuevo Estado Soviético era el problema de la educación, además de la discusión teórica sobre los métodos, las didácticas, la organización de la escuela. A causa de la situación educativa imperante y de la necesidad de formar un pueblo comunista, el gobierno bolchevique publicó documentos referidos a la política educativa. En ellos propone, entre otras cosas, una educación obligatoria universal en todos los niveles, la importancia de la preparación de los maestros y la urgencia en la construcción de escuelas. Para lograr estos objetivos, llevó a cabo una política de reformas administrativas: escuelas públicas sólo a cargo del Estado (se prohíbe la enseñanza privada y se excluye a la Iglesia como educadora); sistema dual en la preparación de maestros (escuela normal de un año para maestros elementales e institutos de maestros para la formación de pedagogos de elemental superior); control de libros de texto (para desechar toda doctrina ajena a la formación de la persona soviética).

43. Palacios, Jesús. *La educación en el siglo XX*. Editorial Laboratorio Educativo. Caracas, 1991. Pág. 26.

3.2 Lev Semenovich Vigotski (1896-1934)

De origen judío, nació el 5 de noviembre de 1896 en Orsha. Un año más tarde su familia se traslada a Gomel en la República de Ucrania donde transcurrirá su infancia y juventud bajo el reinado del Zar Nicolás quien ejercerá una dura represión contra la población judía organizando los *pogromos*⁴⁴, restringido el número de cupos en la universidad y prohibiendo el ejercicio de muchas profesiones. Vigotsky recibió educación primaria en casa con Salomón Auhpiz, un tutor privado que había estado exiliado en Siberia por su activismo revolucionario, posteriormente ingresó en el gimnasio público y luego en una escuela judía privada. No obstante las grandes restricciones para el ingreso en la universidad, los judíos lo lograron hacer por medio del proceso conocido como la "lotería judía". Para esa época su interés estaba orientado al teatro, la literatura y la filosofía. Estas disciplinas desembocaban en la carrera docente y como judío no podía ejercerlas porque estaba prohibido para ellos, razón por la cual ingresaría en la facultad de medicina.

Desde joven demostró su gran capacidad intelectual, especialmente en las ciencias humanas (lenguas, lingüística, estética, literatura, filosofía, historia). Dominaba el esperanto, hablaba y leía alemán, ruso, hebreo, francés, inglés, leía con gran velocidad y tenía una excelente memoria. Su amigo Luria solía decir que leía en forma diagonal y que hubiese sido interesante investigar la capacidad especial para procesar información.

En 1914 decidió estudiar simultáneamente en la Universidad Imperial de Moscú y en la Universidad Popular Shaviavsky después de que el Ministerio de Educación expulsara de la Universidad Imperial de Moscú a la mayoría de los estudiantes que habían participado en una rebelión antizarista. En 1917 se graduó simultáneamente en ambas universidades y regresó a Gomel donde trabajó como maestro ya que la Revolución Rusa había abolido las leyes antisemitas. Esta Revolución ejercerá una gran influencia en el pensamiento de Vigotsky y como intelectual se vinculará

44. *Pogromo* o *pogrom* (devastación), consistía en el ataque contra la propiedad o la vida de minorías nacionales, raciales o religiosas. El primer *pogromo* tuvo lugar en la Rusia zarista en 1881. Luego sucederían otros como el de 1903 donde se ejecutó a numerosos judíos en la ciudad de Kishinev. Tras el estallido de la Revolución Rusa de 1905, se desataron *pogromos* en unas seiscientas ciudades y pueblos; miles de judíos encontraron la muerte y sus propiedades fueron saqueadas o destruidas. Aparentemente se trataba de revueltas espontáneas encabezadas por cristianos para castigar las prácticas que se atribuían a la religión judía, especialmente el supuesto ritual del asesinato de niños cristianos relacionado con la celebración de la Pascua judía. Sin embargo, existen pruebas documentales de que los *pogromos* eran organizados deliberadamente por el gobierno zarista para canalizar el descontento de campesinos y trabajadores por las condiciones políticas y económicas hacia la intolerancia religiosa y el odio étnico.

a ella en calidad de diputado del sóviet del Distrito de Frunze en Moscú. Enseñó literatura en la Escuela del Trabajo, en escuelas de adultos, en escuelas técnicas, en cursos de especialización para docentes en la Facultad Obrera. En Gomel formó parte de los movimientos intelectuales de principios del siglo xx producto de la Revolución, “parece ser que las épocas históricas de cambios revolucionarios agudizan la sensibilidad del pensamiento humano y la predisposición hacia todo lo que atañe a la génesis, transformación, la dinámica, el devenir y la evolución”⁴⁵.

En este tiempo hubo una alta actividad intelectual donde se destacan: Kandinsky quien fue nombrado vicepresidente de la Academia de Ciencias y Artes de Moscú; Malevich presidió la Academia de Petrogrado; Tatlin dirigía un departamento de esta academia, Chagall fue Ministro de Bellas Artes en Vitebsk; Rodchenko organizó programas de arte vinculados a la tecnología; Dimitri Shostakóvich, gran compositor musical representó a su país en concursos internacionales; Stanislavsky presidía el Teatro de Bellas Artes de Moscú; Eisentein sería profesor de dirección del Instituto de Cinematografía del Estado y director de maravillosas películas que se han convertido en obras maestras del séptimo arte; el pedagogo Makarenko funda la Colonia Gorka. Otros nombres se podrían agregar a la lista como son los de Lissitzky, Vertov, Gorka, Bulgakov, Sholokhov (premio Nobel de literatura), Lunacharsky en el Ministro de Cultura y Educación y desde luego Lenin por estar en la dirección del Estado.

Vigotsky, envuelto por este ambiente intelectual, empezará a tomar inclinación por las lecturas de psicología y lingüística entre ellas las de Freud, Pavlov, Potebnya, la hipótesis de la relatividad lingüística de Humboldt, los trabajos del especialista ruso en evolución y en el estudio comparado del comportamiento animal, Vagner. Así mismo se acercó a fuentes tan diversas como Bacon, Descartes, Spinoza, Feurbach, Hegel, Marx y Engels, quienes contribuyeron a sus concepciones filosóficas, en especial Karl Marx y Federico Engels que a la postre se convertirían en la influencia rectora de su pensamiento.

En 1924 se casó con Roza Novena Smekhona quien compartió con él muchos años difíciles. Por esta época, la psicología se había convertido en su principal interés, llegando a ella desde la pedagogía. Realizó ocho primeros escritos entre 1922 y 1926 los cuales tenían que ver con métodos de enseñanza. Vigotsky organizó un Laboratorio de psicología en el Instituto Pedagógico de Gomel y en 1924 viajó a Leningrado para participar en el Congreso de Psiconeurología donde expuso una impactante presentación

45. Ivic, Iván. “Lev Semionovich Vygotsky”, *Perspectivas*. Revista Trimestral de Educación Comparada, UNESCO, 1994. Volumen XXIV. www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/vygotskys.PDF

con su conferencia "La metodología de las investigaciones reflexológicas y psicológicas".

Kornilov, Director del Instituto de Psicología de Moscú se impresionó lo suficiente como para invitarlo a que se incorporara al Instituto en calidad de investigador; allí se encontró con Luria y Leontiev para planificar su ambicioso proyecto: "La creación de una nueva psicología sobre la base del marxismo y junto a ello aportar soluciones a la sociedad soviética en aspectos como la educación y la defectología, la enorme actividad de Vigotsky (daba conferencias hasta de cinco horas ininterrumpidas de duración) reflejaba la arrolladora energía que existió en la Unión Soviética en el decenio posterior a la Revolución. Vigotsky y su círculo fueron atrapados por la excitación del mayor experimento de las ciencias sociales en la historia: la creación de la primera sociedad basada en los principios socialistas (Bernal, 1964). Esta excitación llevó a Chagall a adornar Viesk con 15 kilómetros de tela roja y era evidente en la agitación del círculo de Vigotsky cada vez que éste partía de viaje: apenas dormían, hacían reuniones masivas y escribían poemas en honor a su viaje (Luria, 1979, pág. 52)"⁴⁶.

Vigotsky más que un psicólogo en términos actuales fue un teórico social o un psicólogo marxista, ya que la reformulación que hizo de la psicología se cataloga como una teoría socio-histórica de la mente con profundas incursiones en factores sociales y culturales, de ahí que "la presencia de Marx es decisiva en la posibilidad de estructurar una teoría científica de la mente humana. No puede haber una teoría científica de la mente si no hay una teoría científica del hombre; y no puede haber una concepción atinada del hombre que prescindiera de Marx; esa fue la clave que influyó el genio de Vigotsky".

Enfrentándose al aparente estancamiento de la psicología de la época, Vigotsky estaba convencido de que para diseñar una psicología realmente científica había que replantear sus bases desde el punto de vista marxista: "Quiero descubrir cómo debe construirse la ciencia, enfocar el estudio de la mente habiendo aprendido todo el método de Marx" (Cole & Scribner, 1978, pág. 8). La filosofía marxista podía proporcionar el tipo más elevado de organización metodológica y Vigotsky no sólo adoptó esta postura sino también las tesis esenciales del materialismo histórico. Toulmin (1978) explica atractivamente estas vinculaciones de fértiles consecuencias "Luria recuerda que Vigotsky era el principal teórico marxista de su grupo de estudios. Las graves distorsiones que ha sufrido el marxismo son la razón por la cual muchos lo conciben como el escolasticismo degra-

46. Moll, Luis C. *Vygotsky y la educación*. Editorial Aique. Buenos Aires, 1990. Pág. 54.

dado del estalinismo o la limitada Teoría Crítica de Frankfurt, ambos ajenos a la esencia del marxismo. La referencia permanente de Vigotsky a *El Capital* de Marx, la *Dialéctica de la Naturaleza* de Engels y los *Cuadernos Filosóficos* de Lenin demuestra la orientación clásica de su marxismo. Séve (1984) reconoció: Considero que Vigotsky fue el verdadero iniciador de un modo marxista de psicología⁴⁷.

En 1927 Vigotsky viajó a Inglaterra al Congreso Internacional de Enseñanza a Sordomudos; en 1929 viaja a Tasket para preparar docentes y psicólogos en la primera Universidad Estatal de Asia Central. Escribió más de cincuenta trabajos en los años de 1929 al 1930. En este último año él y Luria escribieron *Estudios de historia de la conducta: el simio, el hombre primitivo, el niño*. Su interés en las variaciones de los procesos mentales superiores en personas de diferentes culturas lo llevó a realizar investigaciones de carácter transcultural en Uzbekistán durante los años de 1931 y 1932.

Al mismo tiempo que realizaba su labor como psicólogo desempeñó varias tareas de carácter sociopolítico en el Consejo Científico del Estado, la Sociedad de Neuropsicólogos Materialistas, el Presidium de la Academia Krupskaya, correspondiendo además de sus motivaciones científicas al compromiso por la creación de una nueva sociedad. Fue nombrado director del Departamento de Psicología del Instituto Nacional de Medicina Experimental meses antes de su muerte la noche del 10 al 11 de junio de 1934 a los 37 años de edad.

La obra de Vigotsky ha generado varias preguntas sin respuesta: ¿por qué se dice que Vigotsky fue prohibido durante el gobierno de Stalin?, si sucedió así, ¿cuáles fueron las razones o argumentos que expuso el PCUS o Stalin para tomar esta determinación?, ¿fue prohibida su obra o no se difundieron sus ideas después de su muerte?; además, si Stalin prohibió la obra de Vigotsky, ¿por qué en la última etapa de su vida fue nombrado director del Departamento de Psicología del Instituto Nacional de Medicina Experimental y durante su vida ocupó importantes cargos en los institutos de psicología soviética? Estos son interrogantes que no se responden en sus biografías o en los estudios que han realizado algunos expertos sobre la psicología desarrollada por Vigotsky

La teoría socio-histórico-cultural de Vigotsky

Para Vigotsky el ser humano se caracteriza ante todo por ser social, y desde este punto de vista construye su planteamiento psicológico y edu-

47. Moll, Luis C. *Vygotsky y la educación*. Editorial Aique. Buenos Aires, 1990. Pág. 55.

cativo. Para él “por mediación de los demás, por mediación del adulto, el niño se entrega a sus actividades. Todo absolutamente en el comportamiento del niño está fundido, arraigado en lo social... De este modo las relaciones del niño con la realidad son, desde el comienzo, relaciones sociales. En este sentido, podría decirse del niño de pecho que es un ser social en el más alto grado”⁴⁸. La sociabilidad del niño es el punto de partida de sus interacciones sociales con el medio que lo rodea. Por origen y por naturaleza el ser humano no puede existir ni experimentar el desarrollo propio de su especie como un ser aislado pues tiene necesariamente su prolongación en los demás; de modo aislado no es un ser completo. Las funciones psicológicas humanas están culturalmente mediadas, se desarrollan históricamente y surgen de la actividad práctica y su relación con la sociedad.

De esta manera Vigotsky plantea:

- La actividad mental es exclusivamente humana.
- Es el resultado del aprendizaje social.
- En ese proceso se realiza la interiorización de signos sociales, de la cultura y de relaciones sociales.
- El desarrollo psicológico es en esencia un proceso socio-genético.
- Las funciones psicológicas humanas son fenómenos históricos.

En el desarrollo del niño, especialmente en su primera infancia, lo que reviste importancia primordial son las interacciones con los adultos portadores de todos los mensajes de la cultura. Este es precisamente el elemento fundamental de la concepción de Vigotsky sobre la interacción social: en el proceso de desarrollo el adulto desempeña un papel formador y constructor, ello significa simplemente que algunas categorías de funciones mentales superiores (atención voluntaria, memoria lógica, pensamiento verbal y conceptual, emociones complejas, etc.) no pueden surgir y constituirse en el proceso del desarrollo sin la contribución constructora de las interacciones sociales. La investigación de Vigotsky demuestra que la herencia no es una condición suficiente para el desarrollo mental sino que es también necesaria la contribución del medio social para un aprendizaje muy concreto. Esta forma de aprendizaje no es sino una construcción en común en el proceso de las actividades compartidas por el niño y el adulto en el marco de la colaboración social: “En el momento del nacimiento el organismo está hominizado (su estructura biológica ya esta

48. Ivic, Iván, “Lev Semionovich Vygotsky”. *Perspectivas*. Revista Trimestral de Educación Comparada, UNESCO, 1994. Volumen XXIV. Pág. 3. www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/vygotskys.PDF

formada) pero aún no está humanizado en absoluto. Devenimos humanos a través del proceso de internacionalización de la cultura”⁴⁹.

Al analizar el papel que desempeña la cultura en el desarrollo del individuo desde el punto de vista psicológico, esto es, desde los procesos mentales y el comportamiento, se considera que el individuo como tal tiene su prolongación en el otro y/o en los otros, en sus obras y en su cultura que constituye siguiendo a Marx, su “cuerpo orgánico.”

La cultura forma parte integrante del individuo, el hombre es cultura interiorizada y no obstante le es exterior a él. De esta manera el desarrollo psicológico del hombre no se reduce únicamente a los cambios que acontecen en su interior sino que este desarrollo se encuentra interrelacionado con su medio cultural o social influyendo en los procesos mentales y en el comportamiento. Es esa interrelación del individuo con su cultura la que influye en sus funciones mentales, debido a que ésta le brinda estímulos exteriores que le sirven para dominar sus propios estados interiores. El hombre en su relación con los otros y con la cultura ha creado a lo largo de la historia una serie de instrumentos auxiliares exteriores (herramientas, máquinas)⁵⁰, que le sirven para dominar los objetos.

Al mismo tiempo ha ido creando instrumentos exteriores que producen cambios interiores (psicológicos) en los individuos, que le sirven para controlar, dominar y desarrollar su capacidad como individuo; estos instrumentos comprenden: la lengua, la lengua escrita y hablada, los rituales, los modelos de comportamiento, los sistemas de conceptos científicos, las técnicas que ayudan a la memoria o al pensamiento, los instrumentos que ayudan a la percepción, todos ellos se constituyen en extensiones del hombre, es decir, factores de prolongación y ampliación de las capacidades humanas. Junto a la memoria o la inteligencia individual y natural, existe una memoria y una inteligencia exterior y artificial. ¿Cuál podría ser la eficacia de un hombre en el siglo XXI si este careciera de los adelantos y en general de los conocimientos que ha elaborado la humanidad, es decir, si dependiera únicamente de sí mismo, como diría Vigotsky, “desnudas la mano y la inteligencia”?

Lo esencial del desarrollo cultural de la especie humana ha sido consecuencia del ingenio del hombre para poder transmitir sus experiencias de una generación a otra. “...El lenguaje es uno de los instrumentos claves creados por la humanidad para la organización de los procesos del pensamiento. El lenguaje porta conceptos que pertenecen a la experiencia y al conocimiento de la humanidad. Instrumentos tales como el lenguaje se

49. Moll, Luis C., *Vigotsky y la educación*. Editorial Aique. Buenos Aires, 1990. Pág. 65.

50. Los artefactos culturales son simultáneamente ideas conceptuales y materiales.

han desarrollado a lo largo de la historia; así la condición cultural se une a la histórica"⁵¹. El lenguaje ha desempeñado un doble papel: como herramienta mental y como un medio esencial por el que las herramientas culturales se han podido transmitir. Es un mecanismo del pensamiento y quizá la herramienta mental más importante siendo el medio por el que la información ha pasado de una generación a otra. Vigotsky considera al lenguaje como la adquisición más significativa del hombre en el desarrollo cognitivo cuando el lenguaje comienza a servir como instrumento psicológico para la regulación de la conducta.

El aprendizaje –experiencia externa– es transformado en una experiencia interna y esto se logra por medio del lenguaje el cual permite un cambio en la percepción, se forman nuevos tipos de memoria y se crean nuevos procesos de pensamiento además de ser portador de los conceptos que pertenecen a la experiencia y al conocimiento de la humanidad.

“Se podría explicar este enfoque mediante el ejemplo de un instrumento tal como la lengua escrita. El individuo o el grupo cultural que ha hecho suya la lengua escrita no es el mismo individuo que posee, por añadidura un saber técnico. La lengua escrita y la cultura libresca cambia profundamente los modos de funcionamiento de la percepción, de la memoria y del pensamiento. La razón de ello radica en que este medio lleva en sí mismo un modelo de análisis de las realidades y las técnicas psicológicas, en especial la amplificación del poder de la memoria que, por consiguiente, trae consigo el cambio de las relaciones entre la memoria y el pensamiento, etc. Así pues, al acceder a la lengua escrita, el individuo se apropia las técnicas psicológicas que le ofrece la cultura, y que, a partir de ese momento, se vuelven ‘técnicas interiores’. De este modo, un instrumento cultural se arraiga en el individuo y se convierte en un instrumento individual privado.”⁵²

El lenguaje, en calidad de instrumento de las relaciones sociales, se transforma en un instrumento de la organización psíquica interior del niño (la aparición del lenguaje privado, del lenguaje interior, del pensamiento verbal); este instrumento se convierte en parte integrante de las

51. Moll, Luis C., *Vigotsky y la educación*. Editorial Aique. Buenos Aires, 1990. Pág. 61.

52. Ivic, Iván. “Lev Semionovich Vygotsky”. *Perspectivas*. Revista Trimestral de Educación Comparada, UNESCO, 1994. Volumen XXIV. www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/vygotskys.PDF

estructuras psíquicas del individuo. El lenguaje opera en interacción con el pensamiento, de este encuentro nacen funciones nuevas como el pensamiento verbal. Lo fundamental en el desarrollo no estriba en el progreso de cada función considerada por separado sino en el cambio de las relaciones entre las distintas funciones, tales como la memoria lógica, el pensamiento verbal, es decir, el desarrollo consiste en la formación de funciones compuestas, sistemas de funciones, funciones sistemáticas y de sistemas funcionales.

Vigostky consideraba que la influencia social era algo más que creencias y actitudes que permeaban el pensamiento y los contenidos del mismo. La percepción, el pensamiento y la memoria son procesos fuertemente influidos por el entorno social, clasificando, describiendo y conceptualizando la cultura en que nos hayamos desarrollado. También define la actividad creadora de la siguiente manera: "Llamamos actividad creadora a toda realización humana creadora de algo nuevo". Esto es importante dado que en el ser humano podemos reconocer dos tipos fundamentales de comportamiento: uno, el impulso reproductor y dos el creativo o combinatorio. El primero, estrechamente ligado a la memoria, reproduce o repite normas de conducta ya elaboradas, resucitando los vestigios de lo que se ha vivido antes, dada la capacidad que tiene el cerebro de conservar las huellas de las experiencias vividas aunque también posee la capacidad de enfrentarse con éxito y resolver problemas nuevos y diferentes a los ya conocidos. El cerebro tiene la capacidad de combinar y de crear, de reelaborar situaciones valiéndose de elementos adquiridos con anterioridad aplicándolos a las nuevas problemáticas.

El autor definió la imaginación como la base de toda actividad creadora que se manifiesta por igual en todos los aspectos de la vida cultural, posibilitando la creación artística, científica y técnica. Desde aquí se puede afirmar que el mundo de la cultura a diferencia del mundo natural es producto de la imaginación y la creación humana. Esta capacidad creadora se da de manera paulatina desde las estructuras más sencillas hasta las estructuras más complejas, actuando de manera concertada con todas las demás capacidades y procesos mentales. La vinculación entre la fantasía y la realidad en la conducta humana se caracteriza por cuatro fases:

1. Todo proceso de razonamiento siempre parte de elementos extraídos de la realidad en experiencias anteriores pues no se puede crear algo a partir de la nada. De ello se desprende la primera ley: La actividad creadora de la imaginación se encuentra en relación directa con la variedad de riqueza de la experiencia acumulada por el hombre pues esta experiencia es el material con que la fantasía erige sus edificios.

2. Fase de decantación o de incubación intelectual. Esta segunda fase de enlace –dice– sólo es posible gracias a la experiencia ajena, es decir, a la interacción social cuando los productos de la fantasía se confrontan de nuevo con la realidad.
3. Fase de “enlace emocional”. Cuando estamos alegres vemos las cosas de manera diferente a cuando estamos tristes puesto que la percepción de los objetos externos es matizada por la influencia de las emociones, a esto se le llama “ley del signo emocional común”.
4. Se refiere a ciertas imágenes producto de la fantasía, que cobran realidad al convertirse en “imágenes cristalizadas”. La función de la actividad creadora está orientada a buscar una plena adaptación del hombre al medio ambiente que lo rodea. Lo que motiva la creación es la necesidad de construir algo “nuevo”, la conciencia de que lo ya conocido no nos sirve para nada si lo repetimos sin más.

Vigotsky señala que la estructura mental de todos los seres humanos es similar y comprende dos niveles de funcionamiento: el alto, que son procesos mentales superiores, estructuras exclusivas de los seres humanos que han sido moldeados a lo largo de muchas generaciones, cuyas formas específicas varían de una cultura a otra, y el bajo, que son funciones innatas que forman parte de nuestra herencia biológica. Estos planteamientos indujeron a Vigotsky a formular la célebre tesis sobre la “transformación de los fenómenos intersíquicos en fenómenos intrapsíquicos”, de ello anota Vigotsky: “La más importante y fundamental de las leyes que explica la génesis y a la cual nos conduce el estudio de las funciones mentales superiores podría expresarse del modo siguiente: cada comportamiento semiótico del niño constituía exteriormente una forma de colaboración social y esa es la razón de que preserve, incluso en las etapas más avanzadas del desarrollo, el modo de funcionamiento social. La historia del desarrollo de las funciones mentales superiores aparece así como la historia de la transformación de los instrumentos de comportamiento social en instrumentos de la organización psicológica individual”.

Una de las repercusiones de estos planteamientos en la educación (teniendo en cuenta que para él la educación formal es un instrumento esencial de enculturación) se encuentra en la constitución de los sistemas de conceptos científicos como núcleo del aprendizaje escolar, constituyendo un instrumento cultural portador de mensajes profundos que hace que el niño modifique su modo de pensar.

Dentro del contexto de la interacción activa y sistemática entre los niños y el maestro en el proceso de aprendizaje, a los niños se les proporciona de manera organizada las herramientas psicológicas que determina-

rán la reorganización de sus funciones mentales. En este proceso se concibe al niño como un sujeto activo en la medida que él internamente elabora la actividad pedagógica y los contenidos que se le presentan. Docente y alumnos recrean mutua y activamente el sistema social, de ahí que el papel de la escolarización es crear contextos sociales para dominar y ser conscientes del uso de herramientas culturales.

La instrucción para Vigotsky era algo fundamentalmente diferente del aprendizaje espontáneo en los contextos cotidianos y sostuvo que la experiencia en el contexto escolar tiene un impacto distintivo y transformador en el desarrollo del niño. Como consecuencia de esta afirmación hace una distinción de los conceptos cotidianos y los conceptos científicos. Un concepto cotidiano es puramente denotativo, se define por sus propiedades perceptuales, funcionales o contextuales y se desarrolla en el contexto de las experiencias cotidianas del niño, estos conceptos se ubican entre el sistema conceptual y el mundo de los objetos.

Mientras los conceptos científicos implican una posición determinada en relación con otros conceptos, el desarrollo de los conceptos científicos comienza con procedimientos analíticos y no con experiencias concretas, puesto que éstas no son espontáneas. El desarrollo de los conceptos científicos depende y se construye sobre un conjunto de conceptos cotidianos ya existentes. Si bien en el pensamiento del niño no se pueden separar los conceptos que aprende en la escuela de los que aprende en el hogar, estos tienen historias diferentes. Los conceptos espontáneos y el lenguaje oral se desarrollan en el contexto de las experiencias cotidianas del niño, con su rica inmediatez de significados, en tanto los conceptos científicos o por ejemplo un segundo idioma, corresponden a ejemplos de desarrollo no espontáneo. En el caso ideal, los conceptos científicos y los conceptos cotidianos se vuelven racionales y accesibles a sus estrategias verbales conscientes y volitivas, ambos tipos de conceptos se usan de manera similar.

Mientras para Jean Piaget, el desarrollo de estructuras mentales precede al aprendizaje de conceptos organizados lógicamente y sistemáticamente, para Vigotsky el aprendizaje de conceptos sistemáticos precede al desarrollo de una estructura lógica elaborada. Este conjunto de conceptos científicos es transmitido sistemáticamente por instituciones diseminadoras de conocimientos dentro de una sociedad en particular (la escuela) y no obedecen a una elaboración de "clases de lógica verdaderas en el plano del pensamiento reflexivo". Los conceptos cotidianos son categorías ontológicas que constituyen la base de la concepción del mundo propia de un individuo, van elaborándose de manera azarosa como producto de las experiencias que se tienen en la vida, al margen de la enseñanza formal que recibe a propósito de un cuerpo sistemático de conocimientos. Los

conceptos científicos son formulados por la cultura más bien que por el individuo y se adquieren a través de la instrucción en un proceso de transmisión cultural.

“En el transcurso del desarrollo se produce una relación dinámica entre los conceptos espontáneos y los conceptos científicos. Estos últimos no emergen llana y directamente de los conceptos espontáneos. Antes bien, ambos tipos de conceptos siguen cursos diferentes y desempeñan en la teoría del desarrollo papeles distintos... [Los conceptos espontáneos] crean una serie de estructuras que son necesarias para la evolución de los aspectos más primitivos o más elementales de un concepto, estructuras que le dan a éste cuerpo y vitalidad. A su vez, los conceptos científicos suministran estructuras indispensables para el desarrollo ascendente de los conceptos espontáneos del niño hacia la conciencia y el uso deliberado. Los conceptos científicos se consolidan a través de los conceptos espontáneos y los conceptos espontáneos maduran a través de los conceptos científicos.”⁵³

La propiedad esencial de los conceptos científicos consiste en su estructura, en el hecho de que se organizan en sistemas jerarquizados. Al interiorizar esa estructura, el niño amplía considerablemente las posibilidades de su pensamiento porque se pone a su disposición un conjunto de operaciones intelectuales (diferentes tipos de definición, operaciones de cuantificación lógica entre otras). Las ventajas de esta estructura son evidentes cuando se la compara con estructuras de “prácticas” tales como las categorías de “mueble”, “ropa”, etc., los cuales no tienen la estructura de los conceptos científicos sino más bien de los conceptos cotidianos.

El proceso de adquirir los sistemas de conceptos científicos es posible a través de la educación sistemática de tipo escolar, siendo el maestro quien debe integrar los conceptos cotidianos y los conceptos científicos para formular el conocimiento práctico.

La contribución de la educación organizada y sistemática es fundamental en comparación con la adquisición del lenguaje oral en el que el aprendizaje desempeña un papel constructor, requiriendo la presencia de adultos que posean ese tipo de lenguaje en calidad de participantes en las actividades comunes, mientras en la educación se requiere de adultos que “manejen” esos conceptos científicos.

53. Moll, Luis C. *Vigotsky y la educación*. Editorial Aique. Buenos Aires, 1990. Pág. 314.

Vigotsky define la educación como desarrollo artificial del niño, donde ésta no se limita únicamente a ejercer una influencia en los procesos de desarrollo sino que igualmente reestructuran de modo fundamental todas las funciones del comportamiento. El niño, en su proceso de desarrollo, no sólo se apropia de los elementos de la experiencia cultural sino también de las costumbres y de las formas de comportamiento culturales (métodos culturales de razonamiento). Hay dos líneas principales de desarrollo del comportamiento en el niño que se basan en el desarrollo natural del comportamiento relacionado con el crecimiento orgánico y la maduración, y el perfeccionamiento cultural de las funciones psicológicas o desarrollo de los nuevos métodos de razonamiento. Para ello existen dos tipos de leyes: las que se refieren al desarrollo orgánico, espontáneo y natural en el niño y las que se refieren a las estructuras de pensamiento que son adquiridas gracias a la intervención externa de un determinado medio cultural.

Se dice que ninguna otra teoría psicológica concede tanta importancia a la educación como Vigotsky. Para él, la educación constituye un segundo modelo de desarrollo al que denomina "desarrollo artificial", pues se adquieren los conceptos que darán lugar a la dimensión metacognoscitiva del desarrollo, mientras que el primer modelo corresponde a las primeras etapas de socialización del niño donde se fortalece el proceso natural. En el segundo nivel de desarrollo o "desarrollo artificial" se adquieren los sistemas de conocimientos basados en un determinado grado de generalización. La interdependencia de los conceptos dentro de una red de nociones permite pasar de lo práctico a las operaciones intelectuales. La aplicación de esas operaciones facilita la toma de conciencia y el control del individuo en lo que atañe a sus propios procesos cognoscitivos.

Para Vigotsky la educación no es exterior al desarrollo ya que ésta no se reduce a la adquisición de un conjunto de informaciones sino que constituye una de las fuentes de desarrollo, de ahí que la educación misma se define como el desarrollo artificial del niño. La esencia de la educación consistiría en proporcionar al niño instrumentos, técnicas interiores y operaciones intelectuales que garanticen su desarrollo, por eso se le atribuye importancia a los contenidos educativos haciendo hincapié en los aspectos estructurales e instrumentales de los mismos. Vigotsky critica a la escuela que no enseñaba sistemas de conocimientos y que abrumaba a los alumnos con hechos aislados y carentes de sentido. La aportación de Vigotsky a la educación tiene que ver con su idea primordial: la íntima relación que existe entre los procesos del desarrollo y del aprendizaje debido a que el estudio histórico no es un aspecto "auxiliar" del estudio

del desarrollo humano sino más bien su auténtica base. Se preocupaba por describir y analizar la manera en que los procesos evolutivos tenían lugar dentro de lo que podríamos llamar "evolución natural", interesándole la manera en que estos procesos son "intervenidos" ya sea para favorecerlos o para dificultarlos. Pensaba que el desarrollo de la inteligencia humana debía ser entendido como un proceso en el que se dan ciertos tipos de "saltos cualitativos" y no como una serie de incrementos constantes, en este sentido, el sujeto de análisis es un sujeto histórico.

Para Vigotsky, en determinados momentos del ser humano aparecen en escena nuevos elementos y fuerzas que modifican su crecimiento ocurriendo lo que él llamara "saltos" del desarrollo. Las influencias externas en estos saltos cualitativos, en el caso específico de la educación, se refieren a la intervención de los padres y los maestros dentro de este desarrollo. El autor sostiene que la intervención de las fuerzas históricas y sociales en la vida del niño, representadas por los adultos significativos y otros miembros del grupo humano con los que interactúa, son fuerzas que imprimen cambios muy importantes, no sólo en cuanto al "contenido" y la "forma" de lo que se aprende. Dentro de los diferentes procesos sociales a los que un individuo se ve expuesto están los procesos "interpsicológicos" que son los que implican la interacción del hombre dentro de pequeños grupos; el nivel de intercambio es tan profundo entre éstos, que influye de manera determinante en el desarrollo humano. La educación era eficiente e importante cuando podía ir más allá del desarrollo natural y no consistía solamente en desarrollar aptitudes técnicas sino en desarrollar aquellas tareas que incluyen las funciones psíquicas superiores tales como aumento de la capacidad y la eficiencia de la memoria así como también la capacidad para ver o percibir.

Al margen de la edad del niño, consideraba que lo que este aprende es algo más bien ligado al desarrollo de los aspectos históricos que al de los aspectos naturales del ser humano, en este sentido prestó mucha atención a la influencia cultural en la educación que más tarde servirá para que los seres humanos se abran paso en el mundo quizá no de manera continua sino zigzagueantes. Estos avances y retrocesos no son otra cosa que un "conflicto hecho aprendizaje" que le permite al humano ir razonando en contacto con la realidad provocando un continuo cambio intelectual. De ahí que el desarrollo es un ir y venir constante, un cambio permanente de las estructuras del pensamiento en su adaptación a los problemas que debe resolver.

Es –dice Vigotsky– el aprendizaje lo que posibilita el despertar de procesos internos del desarrollo, los cuales no tendrían lugar si el individuo no estuviese en contacto con un determinado ambiente social y cultu-

ral. Al modificarse este proceso de desarrollo por la acción de la cultura, las estructuras del pensamiento sufren una transformación radical que no sólo permiten al niño pensar de una manera más eficiente sino que también lo arraigan y adaptan de manera más completa al medio cultural del cual forman parte.

Otro aspecto importante del enfoque educativo de Vigotsky es el concepto de lucha y conflicto lo que quiere decir que la contradicción y el choque entre lo natural y lo histórico, lo primitivo y lo cultural, lo orgánico y lo social son en gran medida el drama de los procesos educativos. Su propuesta es claramente dialéctica⁵⁴, donde lo más valioso radica en su concepción no centrada en la adquisición del conocimiento, ni en el sujeto ni en el objeto, sino en la interacción que existe entre ambos. El principal aporte de esta idea consiste en que existe una íntima relación entre los procesos de desarrollo.

Vigotsky estudia estos procesos desde su origen y los divide en diversos campos: filogenético (desarrollo de la especie humana), sociogenético (historia de los grupos sociales), ontogenético (desarrollo del individuo) y el campo microgenético (estudio de los aspectos específicos del repertorio psicológico de los sujetos). “La polémica relación entre aprendizaje y desarrollo, crucialmente importante para los educadores, fue destacada en la obra de Vigotsky. Psicólogos como Piaget, y educadores, han señalado que la madurez biológica es condición necesaria para el aprendizaje. Vigotsky estaba en desacuerdo con este aserto y sostenía que el proceso evolutivo era guiado por el proceso de aprendizaje, y que cualquier pedagogía que no respetara este hecho era estéril. Para Vigotsky, la pedagogía crea procesos de aprendizaje que *guían* el desarrollo y esta secuencia da como resultado zonas de desarrollo próximo. Vigotsky definió esta zona como la distancia entre el nivel real y el nivel potencial de desarrollo. El concepto de zona de desarrollo próximo tipifica el método de investigación en educación de Vigotsky: se ofrece un objetivo difícil; el niño recibe orientación del adulto; alcanza ese objetivo y se le ofrece otro; lo aborda y resuelve solo, si puede, o con ayuda del adulto”⁵⁵.

La “zona de desarrollo proximal” o “zona de desarrollo próximo”, es el área que existe entre la ejecución espontánea que realiza el niño utili-

54. En el sentido marxista del término. La dialéctica marxista no sólo es una doctrina ontológica, sino además gnoseológica, una lógica que examina el pensamiento y la cognición tanto en su devenir como en su desarrollo, pues las cosas y los fenómenos son lo que devienen en el proceso de su desarrollo y en ellos está contenido, como tendencia, su futuro, es decir, aquello que devendrán. La categoría principal de la dialéctica marxista es la contradicción. En la teoría de las contradicciones, la dialéctica materialista descubre la fuerza motriz y la fuente de todo desarrollo.

55. Moll, Luis C. *Vigotsky y la educación*. Editorial Aique. Buenos Aires, 1990. Pág. 66.

zando sus propios recursos y el nivel que puede alcanzar cuando recibe apoyo externo (las pistas o claves que el maestro le da para facilitar su trabajo o incluso el apoyo emocional para que confíe en sí mismo). Vigotsky amplía este concepto indicando que la interacción social no debe darse exclusivamente con los profesores sino con muchas otras personas: familiares, amigos, etc. Nos habla de los límites que esta zona de desarrollo proximal tiene, lo cual reporta ciertas operaciones y tareas que los niños no pueden realizar a ciertas edades y por lo que hemos de reflexionar al menos en tres formas en las que se puede actuar:

1. Reconocer la importancia de las diferencias individuales y saber entender a cada niño en sus dificultades en particular.
2. Evaluar también las habilidades de intercambio social para resolver problemas y no sólo las espontáneas.
3. Planear con más cuidado el tipo de experiencias sociales y culturales a las cuales se va a exponer al niño.

Al definir la zona de desarrollo proximal como la “distancia entre el nivel de desarrollo real del niño tal y como puede ser determinada a partir de la resolución independiente de problemas y al nivel más elevado de desarrollo potencial, tal y como es determinado bajo la guía del adulto o en colaboración con sus iguales”, Vigotsky sostenía que todo niño tiene, en cualquier dominio, un “nivel de desarrollo real” que es posible evaluar examinando su individualidad y un potencial inmediato de desarrollo de ese dominio, esto es, una zona de desarrollo próximo.

Este concepto de la “zona de desarrollo próximo” tiene un alcance teórico. En la concepción sociocultural del desarrollo no se puede considerar al niño como un ser aislado según el modelo de un Robinson Crusoe infantil, los vínculos con los demás forman parte de su propia naturaleza, de este modo, no se puede analizar el desarrollo del niño, ni el diagnóstico de sus aptitudes ni su educación si se hace caso omiso de sus vínculos sociales. El concepto de zona de desarrollo próximo ilustra precisamente este punto de vista. Tal zona se define como la diferencia (expresada en unidades de tiempo) entre las actividades del niño, limitado a sus propias fuerzas, y las actividades en colaboración del adulto. Por ejemplo, dos niños logran pasar las pruebas correspondientes a la edad de los ocho años de una escala psicométrica, pero con la ayuda normalizada, el primero sólo llega al nivel de los nueve años, mientras que el segundo alcanza el nivel de los doce años, de modo que la zona proximal del primero es de un año y la del segundo de cuatro.

“En esta concepción de zona de desarrollo la tesis del niño social se presenta según un planteamiento metodológico de gran envergadura, ya que considera el desarrollo en su aspecto dinámico y dialéctico. Aplicado a la esfera de la pedagogía, este concepto permite soslayar el eterno dilema de la educación, ¿es necesario alcanzar un determinado nivel de desarrollo para iniciar la educación o bien hay que someter al niño a una determinada educación para que alcance el nivel? En esta visión dialéctica de las relaciones entre aprendizaje y desarrollo que hemos analizado, Vigotsky añade que este último sería más productivo si se sometiera al niño a nuevos aprendizajes precisamente en la zona de desarrollo próximo. En esta zona, y en colaboración con el adulto, el niño podría adquirir con mayor facilidad lo que sería incapaz de conseguir si se limitara a sus propias fuerzas.”

“Son múltiples las modalidades de la asistencia en la zona de desarrollo próximo, entre ellas figuran la imitación de actitudes, los ejemplos presentados al niño, las preguntas de carácter mayéutico, el efecto de la vigilancia por parte del adulto y también, en primerísimo lugar, la colaboración en actividades compartidas como factor constructor del desarrollo.”⁵⁶

La “zona de desarrollo próximo” estimula una serie de procesos interiores; por eso la educación debe orientarse a los encuentros del niño con la cultura, en la que el adulto juega el papel de participante en las construcciones comunes y es el organizador del aprendizaje el cual juega un importante papel como medio de fortalecimiento del desarrollo natural y como medio de desarrollo artificial.

3.3 Antón Makarenko (1888–1939)

Nació el 1 de marzo de 1888 en la ciudad de Bielopolie de la provincia de Járkov, en aquellos años capital de Ucrania. Su padre Semión Grigorievich, persona reservada, fue un obrero pintor, su madre Tatiana Mijailovna Dergachova, era una mujer optimista y alegre, magnífica narradora, con un gran sentido del humor, ella mantenía en la familia la atmósfera de optimismo vital que Makarenko llamó con tanto acierto en sus libros,

56. Ivic, Iván. “Lev Semionovich Vygostky”. *Perspectivas*. Revista Trimestral de Educación Comparada, UNESCO, 1994. Volumen XXIV. www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/vygotskys.PDF

“tono mayor”. Era primogénita de un soldado que había servido 25 años en el ejército zarista. Pasados los siete años, Antón Makarenko ingresó en la escuela urbana de Kremenchug donde se estudiaba seis años. Destacó por su brillantez, demostrando conocimiento de los clásicos rusos y extranjeros, conociendo en profundidad la filosofía, astronomía y ciencias naturales.

En 1904 terminó sus estudios e ingresó en los cursos pedagógicos anuales que preparaban maestros para las clases de párvulos. En el otoño de 1905 trabajó como maestro en la escuela ferroviaria primaria enclavada en el recinto de los talleres ferroviarios donde trabajaba su padre. Su formación intelectual estará influida por los acontecimientos políticos de Rusia de 1905, fecha en la que tiene lugar la Revolución democrática. Makarenko se suma a la lucha contra la autocracia zarista, junto a un grupo de amigos que leían el periódico bolchevique *Novaia Zin* (*Nueva Vida*) y se reunían a comentar temas políticos o cantaban himnos revolucionarios.

En 1911 fue nombrado director de la Escuela Ferroviaria en Dolinskaia; allí encabezó un círculo revolucionario y educativo donde también participaron unos cuantos obreros ferroviarios reuniéndose los domingos en un lugar próximo a la estación. En estas reuniones, Makarenko condenaba en forma apasionada la autocracia zarista y llamaba a la necesidad de realizar transformaciones revolucionarias.

En 1914 ingresó en el Instituto Pedagógico en Poltava donde se prepara como maestro de escuela de segunda enseñanza. En 1917 termina el primer curso y posteriormente ocupa diversos cargos de dirección en las escuelas de segunda enseñanza. En ese año se produce la Revolución de Octubre que ponía fin a la autocracia zarista y da inicio a la construcción de una nueva perspectiva histórica; este hecho será de vital importancia en el pensamiento de la sociedad rusa. A comienzos de 1918 se vinculó como director de la escuela de Kriukov donde se vivía una enconada lucha en medio de la guerra civil contra los países imperialistas y las bandas contrarrevolucionarias de ocupantes alemanes. Sólo en las postrimerías de 1919 el Ejército Rojo liberó definitivamente Kremenchug y Kriukov y a comienzos de 1920 el poder soviético pudo establecerse en toda Ucrania.

En septiembre de 1920 aceptó dirigir la colonia para delincuentes juveniles, niños huérfanos y abandonados, Máximo Gorki, cumpliendo con la tarea de educar a muchachos que sirvieran a la nueva sociedad socialista. De su experiencia en este lugar escribirá el libro *Poema Pedagógico* donde relata las anécdotas y la forma como fue desarrollada su propuesta pedagógica. Para el verano de 1925 la Colonia Máximo Gorki mostraba grandes éxitos pedagógicos y económicos pues se compaginaban el

trabajo con el estudio y se conjugaba el bienestar material a través de un proceso económico autogestionario con la vida cultural multifacética. En 1927 viaja a dirigir la Colonia Félix Dzerzhinski⁵⁷ acabada de organizar en Járkov, trasladándose con sesenta colonos gorkianos que contribuyeron a la organización de la nueva colonia.

Su experiencia allí es relatada en sus libros *Banderas en las Torres, Marcha del año 30 y FD-I*. Makarenko contó con un administrador de experiencia quien organizó la producción en los talleres de la colonia logrando su autosostenimiento desde junio de 1930, luego se fabricarían cámaras fotográficas de película fina FED creando el 28 de diciembre de 1932 la primera serie de foto aparatos. En 1935 Makarenko se vincula en la ciudad de Kiev al Comisariado del Pueblo del Interior de la República Socialista Soviética de Ucrania, allí se esfuerza por que la experiencia pedagógica de las colonias se haga patrimonio de las instituciones de enseñanza. En este nuevo cargo escribe en calidad de documento instructivo su conocida *Metodología para la organización del proceso educativo*. Su labor literaria fue reconocida por la opinión pública.

El 1 de julio de 1934 fue admitido como miembro de la Unión de Escritores Soviéticos. Los últimos años de su vida los pasó en Moscú donde pudo concentrarse en el trabajo científico y literario escribiendo artículos sobre el sistema escolar y la pedagogía soviética, publicados en *Pravda*, *Izvestia* y en varios periódicos. En 1937 se transmiten por radio ocho conferencias de Makarenko dedicadas a los problemas de la educación familiar. En enero de 1938 realiza un ciclo de conferencias para los trabajadores del Comisariado del Pueblo de Instrucción Pública de la Federación Rusa y en ese mismo año publica el *Libro para los padres* cuyo tema primordial es la educación familiar de la nueva familia comunista. Un año después es condecorado con la orden "Bandera Roja del Trabajo" por parte del gobierno soviético; morirá repentinamente de un ataque cardíaco en abril de 1939.

Makarenko fue un maestro orgulloso de la nueva situación que vivía su país, un convencido de que los cambios que había traído la Revolución de Octubre para el pueblo eran benéficos, por lo que se sentía orgulloso de ser ciudadano de la Unión Soviética encaminando su labor educativa a contribuir a la edificación de la nueva sociedad socialista. Desde esta perspectiva orientó su pedagogía a la formación de hombres capaces de ser constructores activos del comunismo, sirviéndose de la educación para insertar a los alumnos en las condiciones sociales y políticas de la nación y

57. Primer jefe de la Checa (policía secreta rusa) e iniciador del gigantesco programa estatal de lucha contra el vagabundeo infantil.

del mundo frente al reto que se planteaba la sociedad socialista soviética en la formación de un nuevo tipo de ciudadano distinto al formado durante el régimen autocrático zarista.

Así Makarenko, a través de su trabajo pedagógico en las colonias, involucra a niños y jóvenes en la búsqueda de soluciones a los problemas cotidianos haciéndolos copartícipes en la organización de la vida escolar y productiva, generando lazos de colaboración, respeto, autoridad compartida y disciplina; demuestra que es posible formar hombres con una mentalidad y moral comunista, y lo hace partiendo de los principios del marxismo-leninismo que cuestionan la sociedad capitalista, el individualismo, la división del trabajo manual e intelectual y la explotación del hombre por el hombre. En la fusión de la tarea revolucionaria con la tarea pedagógica buscará la formación de la personalidad comunista y poner en pie firme constructores de la nueva sociedad, por eso para Makarenko era preciso educar de un modo nuevo para hacer del sujeto un elemento activo de la nueva época y miembro inofensivo para la sociedad.

Los pilares sobre los cuales se sientan los aportes de Makarenko son:

1. La educación con base en el colectivo.
2. Una educación autogestionaria o productiva.
3. La disciplina consciente.
4. Una amplia formación política y cultural.
5. La educación familiar.

Cuestiona el movimiento de la Escuela Nueva que estaba de moda en Europa y Norteamérica y no acepta que la educación deba fundamentarse sobre las necesidades del niño; por el contrario, considera que esta debe centrarse en las necesidades de la colectividad, de la sociedad, del país. Cree que el hombre se mueve según las leyes de la naturaleza y por consecuencia el papel de la educación consiste en educar esa naturaleza en función de la sociedad, de tal manera que los educadores soviéticos no son los servidores de la naturaleza sino sus maestros. Critica igualmente los postulados de la autodisciplina, la autoorganización y el autogobierno y a cambio propone el desarrollo de una disciplina consciente. De este modo Makarenko traza las cualidades que deben caracterizar a todo ciudadano soviético:

- Un profundo sentimiento del deber y de la responsabilidad para con los objetivos de la Sociedad Soviética.
- Un espíritu de colaboración, solidaridad y camaradería diametralmente opuesto a cualquier tipo de fantasía o egoísmo individualista.

- Una personalidad disciplinada, con un gran dominio de la voluntad y con las miras puestas siempre en los intereses de la colectividad.
- Unas condiciones personales y un modo de actuar que impidan la sumisión y la explotación del hombre por el hombre.
- Una sólida formación política que hiciera de cada colono un comunista convencido y un propagandista de sus ideas a través de su acción y su palabra.
- Una gran capacidad para conocer a los enemigos del pueblo para combatirlos.

La educación con base en el colectivo

Una de las ideas pedagógicas que aportará Makarenko a la pedagogía será la educación con base en el colectivo, planteamiento que desarrolló en las experiencias de dirección de las Colonias Máximo Gorki y Félix Dzerzhinski, que consistía en considerar a la educación como un proceso social donde los individuos no pueden ser formados bajo la influencia de una sola personalidad; por eso plantea que la esencia de la educación no está en las conversaciones del maestro con el niño o en la influencia directa que este pudiera tener, sino en la organización que es el colectivo, el cual constituye la esencia misma del sistema educativo planteado por Makarenko. El educar al hombre en el seno del colectivo tiene dos razones fundamentales: la primera porque solamente en la experiencia colectiva puede desarrollarse una necesidad moralmente válida y la segunda porque sólo a través del colectivo puede formarse al hombre comunista.

La colectividad es el elemento vinculante en el sistema sociedad-individuo; por ello organizará las comunas como un colectivo donde deben prevalecer los intereses del grupo y de la sociedad sobre la mentalidad individualista, pues la sociedad socialista está basada en el principio del colectivismo, así que el bienestar de cada uno depende directamente del bienestar de todos y el bienestar de todos se determina directamente por el bienestar de cada uno. Los miembros de la colectividad están ligados mutuamente por relaciones y dependencias directas, demostrando que la colectividad sólo puede crearse sobre la base de una actividad que sea claramente útil para la sociedad.

La colectividad tiene derecho a defender los intereses comunes y a exigir la supeditación de los intereses personales a los sociales o, como lo llamara Makarenko, hay un "derecho de soberanía de la colectividad". "En el ejercicio de la soberanía de la colectividad se resuelve la contradicción individuo-colectivo pues la colectividad debe hacer respetar y defender los intereses generales, por eso dentro de la colectividad se le plantea

al individuo altas exigencias, insistiendo en que antes de la preferencia por los intereses generales, se realice un máximo esfuerzo en bien del colectivo". Se busca con el colectivo la creación de condiciones para el desarrollo de los individuos, por eso decía Makarenko: "Para trabajar con una sola persona hay que conocerla y cultivarla. Si yo me imagino las personas como granos amontonados, si no las veo en escala de la colectividad, si las abordo sin tener en cuenta que son parte de la colectividad, no estaré en condiciones de trabajar con ellas"⁵⁸.

Se dirá que a través de la educación en colectivo se forma la personalidad individual. La educación en el colectivo tiene un efecto mucho más fuerte y adecuado, ya que según Makarenko, si no hay colectividad y educación colectiva, con el método individual surge el riesgo de que eduquemos individuos y nada más. Makarenko advierte que la formación de la personalidad es un proceso que tarda años para darse pues no existe un método rápido de formación, y sólo la prolongada participación del individuo en una colectividad organizada, disciplinada y orgullosa de sí misma puede cumplir esta tarea.

De ahí que en la colectividad se puede formar: la honestidad, la diligencia, la eficiencia, la puntualidad, la capacidad de orientación, la subordinación y la capacidad de mando. Cada joven debe saber subordinarse en el momento de ser subordinado pero aclara que la subordinación debe ser al camarada, no al amo o al rico, es decir, el alumno entiende subordinación como algo distinto a dominación o explotación, a la vez debe saber mandar al camarada cuando se le faculta para ello. Por eso organiza la comuna en forma de destacamentos bajo la dirección de un colono, existiendo a la vez destacamentos mixtos, donde un jefe puede a su vez convertirse en un miembro del destacamento y ser mandado por un subalterno. En la comuna existían los consejos de jefes que decidían toda la vida cotidiana.

Makarenko, con un estilo personal, organiza una serie de actividades exigiendo su satisfactorio cumplimiento persuadido de que es necesario que el hombre se presente a sí mismo grandes exigencias. En el libro *Poema Pedagógico* relata cómo se da el proceso de creación del colectivo partiendo de resolver las propias necesidades de la comuna, ya que en los primeros años fueron difíciles las condiciones económicas de la Unión Soviética envuelta en guerra civil. El libro hace un recuento pormenorizado de todo el proceso que vive la colonia en la formación de jóvenes, partiendo de una comuna que prácticamente lo necesitaba todo: comida, vestido, materiales de trabajo, elementos pedagógicos y que logra con el

⁵⁸. Makarenko, Antón. *Poema Pedagógico*. Libro electrónico.

trabajo colectivo, convertirse en ejemplo, en modelo para la Unión Soviética.

En el funcionamiento del colectivo educacional era fundamental el papel que ejercía el director (el mismo Makarenko) y los maestros, cuyas labores consistirán en orientar y dirigir la colectividad, de esta manera el papel del maestro se coloca en primer plano, es el primer responsable de la educación y formación del nuevo ciudadano. El maestro actúa como modelo, como ejemplo y guía, es quien mantiene el tono, el estilo y las tradiciones de la colectividad, es padre, amigo de cada colono, compañero. De esta manera, Makarenko destaca el papel de los maestros y relata en su libro la forma de actuar y de pensar de algunos "elementos incapaces, charlatanes de la pedagogía, los que no se comprometen del proceso", este tipo de maestro no permanece en la colonia, son expulsados o trasladados, mientras que otros son los comprometidos, los que conocen bien su trabajo, los que encarnan los ideales de la comuna, los que trabajan incansablemente, es con ellos con quien se desarrolla su labor pedagógica.

A partir del trabajo de Makarenko como director de la colonia y la labor desarrollada por los maestros se crean los destacamentos que podrían ser permanentes o mixtos. Estos se asemejan a una familia cohesionada, los mayores se preocupan de los pequeños, les ayudan a hacer los deberes, les inculcan los hábitos de autoservicio y los defienden de los atacantes. Los menores aspiran a parecerse a los mayores, con ayuda de éstos amplían el volumen de conocimientos y asimilan las tradiciones del comportamiento de la colectividad. La reestructuración de la colectividad de la comuna sobre la base de los destacamentos, como colectividades primarias, abrió horizontes más extensos para la metodología de la acción pedagógica, cuya particularidad reside en que la opinión social se forma no en torno a uno u otro educando aislado sino, en primer lugar, en torno a la colectividad primaria.

La educación colectiva se opone a la formación individualista. La existencia de los colectivos no implica que durante absolutamente toda la vida se actúe en forma de colectivo pues en el desarrollo de las actividades de la comuna existen actividades individuales como asistencias al cine, excursiones, e incluso juegos. Cada miembro del destacamento dispone a su libre albedrío de las horas de estudios pero cada cual debe informar al jefe de que todas las tareas fueron cumplidas y que todo está preparado para el siguiente día laboral. La organización de la colectividad comienza con la formulación de los objetivos comunes del colectivo; a este respecto planteaba: "Estoy persuadido de que si la colectividad no tiene planteado un objetivo, no se podrá encontrar el procedimiento para organizarla. Ante cada colectividad debe plantearse un objetivo colectivista

común, no planteárselo a una clase sola, sino forzosamente a toda la escuela”⁵⁹.

El desarrollo de ese objetivo común pasa por tres etapas:

En la *etapa inicial* de creación de la colectividad la influencia organizadora del objetivo se asegura principalmente, mediante el planteamiento de diversas tareas como la organización de una excursión, la preparación de una velada de recreo, la asistencia colectiva a una función de cine o teatro, o desplegar el esfuerzo de la colectividad hacia un trabajo específico de construcción de un local, arreglo de la cochera de los marranos, la siembra.

Cuando la colectividad ya está formada y vigorizada, cuando la opinión social en ella ha madurado y es más exigente, llega el momento de introducir activamente la *segunda etapa* donde se llevan a cabo la rendición de gestión, exposiciones fotográficas, encuentros con invitados, decorados de locales, los preparativos para un acontecimiento solemne como la celebración del cumpleaños de la comuna, la presentación de una obra de teatro, la elaboración de los escenarios y vestuarios para dicha actividad. El contenido de la perspectiva lejana lo determina, principalmente, la preocupación activa de cada escolar sobre el futuro de su colectividad y sobre el futuro de su país.

En una *tercera etapa* la colectividad debe conocer el futuro de la Unión, su progreso, es el grado supremo en la organización de las miras futuras: no sólo conocer de oídas este porvenir, no sólo leer y hablar de él, sino sentir con todas las fibras internas el movimiento de avance de nuestro país, su trabajo, sus éxitos. Los educandos de una institución infantil soviética deben conocer los peligros, saber quiénes son los amigos y enemigos de su patria. Deben saber representarse su propia vida, ni más ni menos como una parte del presente y futuro de toda la sociedad.

Makarenko hace una aclaración con respecto a su trabajo colectivo: “Tengan en cuenta que yo me desenvolvía en condiciones diferentes a las de la escuela, pues mis chicos vivían en una residencia estudiantil, trabajaban en la producción, en su inmensa mayoría no tenían familia, es decir, que carecían de otra colectividad. Es natural que yo dispusiera de más medios de educación colectiva que en la escuela”⁶⁰.

Para él, si se organiza correctamente la educación, una colectividad con pleno valor no sólo puede crearse en condiciones de una colonia o una comuna, sino también en escuela común y corriente. Manifestaba que la colectividad escolar debería estar saturada de juego pues las distraccio-

59. *Ibíd.*

60. *Ibíd.*

nes en una colectividad infantil no sólo son un medio sutil y delicado de formación pedagógica sobre los niños, sino también un excelente medio para organizar a los alumnos. Todo juego tiene sus reglas y los niños, mejor que los adultos, saben respetar y observar estas reglas. No importa lo que hicieran, idearan o ingeniaran los comuneros, a todo esto se le daba formas llamativas de distracción, teniendo en cuenta que en el juego siempre debe estar presente un elemento de verdadera seriedad, de respeto incondicional y de responsabilidad.

La columna vertebral de la organización colectiva que desarrollara Makarenko en las comunas era la organización política representada en la Komsomol⁶¹; por ello en la colonia se contaba con un instructor político. La Komsomol, creada en la comuna el 15 de enero de 1928, era el núcleo en torno al cual se cohesionaba toda la colectividad en un espíritu ideológico y cultural desempeñando el papel de núcleo político, organizativo y educador, teniendo en cuenta que el ingreso y formación en esta comunidad era un proceso de organización que duraba varios años. Para marzo de 1930 el número de komsomoles ascendió a 70.

Una educación autogestionaria

Otro elemento importante de los aportes de Makarenko va a ser lo que podría llamarse una educación autogestionaria en lo económico. En las colonias se desarrollaban las clases durante cinco horas, pero igualmente se trabajaba durante cuatro con el fin del autosostenimiento con la producción de bienes que necesitaba la colonia y la sociedad. Su organización y funcionamiento correspondía al de una fábrica en el caso de la producción de elementos como ruedas para los carros, arreglo de maquinaria de los campesinos de los alrededores, creación de granjas productivas para el consumo de la colonia, para así poder prestar diferentes servicios a la comunidad. La aplicación de estos principios de autogestión y trabajo en colectivo a través de destacamentos le reportaba al Estado Soviético sólo de ganancia líquida, cinco millones de rublos anuales. Además, resarcía por completo los gastos para la escuela, salario de los maestros, vivienda comunal, alimentación, pago de becas a los antiguos comuneros que estudiaban en los institutos y el mantenimiento de la producción fabril y campesina.

En la colonia el trabajo creador era un elemento socializador y pedagógico que constituía uno de los principales medios y fines de la educación, de esta manera se aplica uno de los principios del marxismo que

61. Liga de las Juventudes Comunistas.

considera el trabajo como la actividad principal del hombre y su principal fuente de socialización y conocimiento. Allí no sólo se trabajaba y estudiaba, se hacía deporte, se leía y se exponía los conocimientos en formación política. Las comunas tenían una de las mejores bandas de música de toda Ucrania, invitaban a artistas a dar conferencias. Las funciones de teatro que se organizaban en la colonia, cuyo teatro lo construyeron ellos, eran apetecidas por los pobladores y campesinos de los alrededores quienes asistían todos los sábados de invierno para ver obras del teatro clásico ruso y universal.

La disciplina consciente

Makarenko rechaza la disciplina en abstracto, para él la disciplina debe estar ligada a un objetivo social y político, por lo tanto, el educando tomará conciencia de la necesidad de la disciplina cuando sea consciente políticamente. La disciplina se predica sobre la organización colectiva dirigida a metas ligadas a fines sociales, de ahí se desprenden los criterios disciplinarios, inseparables entonces de las "responsabilidades".

De este modo la mente no se queda sólo con la satisfacción de cumplir con su deber individual en un marco colectivo, como ocurre con los ámbitos disciplinados en abstracto donde la obediencia es fin en sí misma, sino que sólo encontrará su realización personal en la obtención de la meta por parte del colectivo, y gracias a esta conciencia política, hará un aporte a la edificación social. La disciplina consciente (defendida por Lenin) es considerada por Makarenko como el fin al que debe llegar la formación del individuo, esta es el resultado de la labor educativa y por lo tanto no la concibe como un medio. Para él los medios constituyen el régimen.

Las posiciones de Makarenko frente a la disciplina consciente fueron objeto de discusión en la Delegación de Instrucción Pública que calificaba la pedagogía seguida por él como fórmulas "casi militares" que tenían aplicación en las cárceles. Frente a estas discusiones Makarenko sostenía: "En mi informe acerca de la disciplina yo me había permitido poner en duda el acierto de tesis que entonces eran reconocidas generalmente y que afirmaban que el castigo no hace más que educar esclavos, que se debía dar espacio al espíritu creador del niño y, sobre todo, que era preciso hacer hincapié en la autoorganización y en la autodisciplina. Me permití sostener el punto de vista, para mí incuestionable, de que, mientras no existiera la colectividad con sus organismos correspondientes, mientras faltasen la tradición y los hábitos elementales de trabajo y de vida, el educador tendría derecho a la coerción, a cuyo empleo no debía renunciar.

También afirmé que era imposible fundamentar toda la educación en el interés, que la educación del sentimiento del deber se hallaba frecuentemente en contradicción con el interés del niño, en particular tal como lo entendía él mismo. A mi juicio, se imponía la educación de un ser resistente y fuerte, capaz de ejecutar incluso un trabajo desagradable y fastidioso si lo requerían los intereses de la colectividad. En total, yo defendí la formación de una colectividad entusiasta, fuerte y, si era preciso, severa. Y sólo en la colectividad cifraba todas mis esperanzas. Pero mis adversarios me arrojaban a la cara los axiomas de la paidología y todo lo veían partiendo únicamente del "niño".

La formación cultural y política

La transmisión de la cultura y la política es un elemento primordial en esta forma de escuela donde, por supuesto, se aprendían las matemáticas, literatura y todas las demás materias, pero aprendían también a sentirse soviéticos y a admirar la cultura soviética, puesto que tal y como Makarenko lo entendía, la actividad cultural debía orientarse constantemente hacia la actividad política. El trabajo y la instrucción convergen en un objetivo común: la formación del ciudadano soviético, del constructor activo y consciente del comunismo que constituye la meta hacia la que Makarenko orienta toda la actividad educativa.

La educación familiar

Con respecto a la educación familiar Makarenko expuso sus ideas en los escritos *Libro para los padres* y *Conferencias sobre educación infantil*, en ellos determina el papel de la familia en el sistema socialista. Plantea que la misión de la familia reside en regular incesantemente y con conocimiento de causa las influencias a las que el niño está sometido en cada momento de su vida. Las funciones educadoras de la familia soviética las entiende como la continuación de las funciones educadoras de la sociedad.

Recomienda que para cumplir su función ante la sociedad, para hacer felices a sus hijos y a sí mismos en primer lugar los padres deban aprender a regular correctamente las demandas infantiles y no aceptar como demanda cada deseo del niño, no se deben tolerar todos sus caprichos ya que esto trae consecuencias lamentables en su formación. Si la autoridad de los padres es "como un pelele, pintarrajeado e inmóvil que sólo se permanece al lado de esta vida infantil, si el rostro, mímica, sonrisa, reflexiones y lágrimas infantiles no dejan huella en ustedes, si en el rostro pater-

nal no se refleja el rostro de un ciudadano, de nada valdrá su autoridad, aunque esté pertrechada con la ira o con el cinto”.

A los niños hay que acostumbrarles desde la infancia más temprana a un orden exacto y razonable. El habituarlos a un régimen establecido una vez es la costumbre de exigirse a sí mismos: hora exacta de levantarse de la cama, acudir con exactitud a la comida, respeto mutuo. Esto significa conocer bien la mentalidad infantil, el mundo de sus pensamientos, de sus preocupaciones. Por ello quienes impartan la educación la habrán de hacer bajo un orden de ideas morales justas que debe corresponder a las normas de la moral comunista.

3.4 Célestin Freinet (1896–1966)

Pedagogo francés, Célestin Freinet nace en Gars (Alpes Marítimos) en tiempos del desarrollo de la clase obrera, de la industrialización y de la urbanización y crece durante el periodo de las dos guerras mundiales, la Revolución bolchevique, el surgimiento del fascismo en Italia, el falangismo en España y el nazismo en Alemania.

Sus padres eran campesinos que trabajaban de tejedores. Su madre no sabía leer pero mostraba una auténtica pasión por que su hijo recibiese una buena educación. Ingresa a la Escuela Normal sin poder terminar sus estudios por el estallido de la Primera Guerra Mundial, entonces se enrola en el ejército y es enviado al frente de guerra como subteniente, donde es herido. En 1920, tras su convalecencia, es nombrado maestro de un pueblecito del sur de Francia, Bar-sur-Loup.

Al enseñar pone en práctica sus conocimientos pero se le presenta un problema: el tipo de enseñanza con el que fue preparado en la Escuela Normal no interesa a los niños; por otra parte, tampoco puede realizar la clase como cualquier otro maestro, ya que se halla aún muy endeble a causa de la herida sufrida y no podía estar hablando mucho tiempo porque se fatigaba. En una entrevista en 1961 confiesa: “Cuando regresé de la guerra, estaba gravemente herido y, específicamente, no podía hablar mucho tiempo, sobre todo en el salón de clases. Cuando se está en medio de un proceso de explicar algo: ‘Ves pequeño, es que...’, un niño deja caer un lápiz, y así interrumpe, hay que retomar el hilo, y entonces otro empieza a hacer ruido en su banca. ‘¡Eh, deja de molestar!’ y entonces, hay que volver a retomar el hilo, y hay aún otro... A menudo lo hacen a propósito, buscando ocasión para estirar brazos y piernas”. “Después de hablar diez minutos, un cuarto de hora, de pronto me sucedía que ya no podía seguir. Entonces busqué soluciones: o bien abandonaba en ese momento la enseñanza, o bien encontraba otras técnicas de trabajo que

me permitieran hacer mi clase de manera inteligente, y también eficiente, interesarme por mi clase, pero siendo capaz de resistir el golpe. Entonces, me puse a buscar. Pero, ¿qué puede hacer él, un casi inválido de guerra, frente a una clase de 35 alumnos, inquietos y rebeldes?”. Es lo que se pregunta Freinet.

Por entonces, la enseñanza secundaria y superior había sido estructurada bajo Napoleón I, quien deja a la Iglesia la enseñanza primaria. La gratuidad de enseñanza se proclama desde 1848 pero no es plenamente establecida sino hasta 1881 cuando se convierte en gratuita y obligatoria. El proletariado pide una educación acorde a sus intereses de clase, una escuela popular que contribuya a crear una nueva sociedad donde haya progreso, igualdad y justicia. Freinet se identifica con estas exigencias y propone transformar la sociedad a partir de la base, mediante la política, el sindicalismo y la educación. Su vida estará marcada por estos hechos y su propuesta pedagógica surgirá de estas circunstancias y desde esta perspectiva política. Así el centro de su educación será la democracia, la libertad de expresión, la comunicación, el compromiso, la responsabilidad y el trabajo de equipo. Estas circunstancias le indujeron a estudiar las propuestas pedagógicas y a relacionarse con el movimiento de “Escuela Nueva”, igualmente conocerá la experiencia de las escuelas anarquistas pero ninguna de las dos lo convencerá, pues estas propuestas no estaban al alcance de las escuelas públicas pequeñas.

Freinet empieza a desarrollar su propia metodología a través de su práctica la cual se va diferenciando del sistema tradicional de hacer clase. Los niños de la escuela Bar-sur-Loup serán los primeros en escribir “textos libres” y en realizar actividades fuera de la escuela paseando y visitando, observando e investigando. Para dar constancia permanente de la expresión de los niños y de los trabajos derivados de esas clases-paseo, idea la construcción de una imprenta que éstos puedan manejar por sí mismos, con los tipos y componedores adecuados. La recopilación de las páginas impresas constituirá el “Libro de vida”.

Desde muy joven participa con entusiasmo en los movimientos sindicalistas y de reforma de la enseñanza vinculándose en 1920 a la revista *La escuela emancipada* y *Claridad*. Ese año introdujo la imprenta en su escuela y realizó la primera *Correspondencia interescolar* con el profesor René Daniel, de Bretaña, al norte de Francia, con quien comparte su aventura pedagógica. En 1925 irá a trabajar a la escuela en Bar-sur-Loup. En 1926, fecha de sus nupcias con Elisa Lagier, se crea la Asociación *La Nueva Educación*, a la cual adherirá Freinet. Viaja a la Rusia revolucionaria con un grupo de profesores de la Federación de la Enseñanza de Francia, invitados por el Sindicato Panruso de trabajadores de la Enseñanza de la URSS;

visitan escuelas de manera organizada e informal, conoce maestros y las experiencias pedagógicas que se desarrollan allí.

En este viaje descubrió algunas técnicas como la del periódico mural y la Escuela del Trabajo. Freinet publica una serie de artículos bajo el título *Mis impresiones como pedagogo en la Rusia soviética*. Después de su viaje los esposos Freinet ingresan al Partido Comunista Francés del cual se desafiliaría en el año 1948. En 1928, Freinet es destinado a la escuela de la localidad de Saint-Paul; desde allí se ligó estrechamente al movimiento sindical como al pedagógico de la época. Imbuido por el movimiento socialista ayuda a los campesinos de su zona a crear cooperativas agrícolas. Funda la cooperativa de maestros –la Cooperativa de la Enseñanza Laica (CEL)– donde produce nuevos útiles de trabajo escolar, las revistas y la edición de libros.

En 1929 se creó el Fichero Escolar Cooperativo que más tarde se convirtió en la *Biblioteca de Trabajo*. En Saint-Paul, Freinet y su esposa deben enfrentar un serio conflicto con los notables y autoridades locales por causas de la discrepancia respecto a los insuficientes recursos asignados a la escuela, a las actividades sindicales y políticas de Freinet e incluso, a los contenidos de los textos libres escritos por los niños en los que se hace alusión negativa del Alcalde. El conflicto adquiere una dimensión nacional pues la derecha combate frontalmente la Escuela de Saint-Paul y se empieza a orquestar una dura campaña de desprestigio contra Freinet y su manera de entender la escuela. Esa presión consigue que Freinet sea privado del derecho a ejercer en Saint-Paul. Corre el año 1935... frente a la fiera oposición de las fuerzas reaccionarias en el interior de la escuela pública francesa, Freinet debe buscar formas de expresión y creatividad fuera de ella, producto de esta lucha se crea la escuela en Vence. Los camaradas del movimiento político al cual él pertenecía manifiestan reticencias ante este proyecto, pues desde siempre han estado en la defensa de la escuela pública contra las escuelas privadas.

Freinet se dedica a la enseñanza privada con tal de seguir dando las clases a su manera. En pleno campo cerca de Vence adquiere una casita rodeada de bosque y construye una escuela con la ayuda de albañiles y jóvenes campesinos a pesar de todas las dificultades económicas. La escuela abre sus puertas en octubre de 1935 acogiendo una veintena de pequeños. Allí los niños trabajan, comen y duermen en la escuela. La escuela está rodeada por el bosque al que los niños pueden acudir libremente, dispone de una piscina, un corral y un huerto. Freinet quiere hacer de esta escuela privada un laboratorio de la escuela proletaria francesa.

El periodo de entre guerras fue un periodo de grandes turbulencias políticas y culturales sobre todo en Europa donde las ideologías se enfren-

taban constantemente: el fascismo, el comunismo y la posición democrática del capitalismo. Se luchaba apasionadamente en frentes culturales, pedagógicos, económicos, políticos y militares. La Guerra Civil en España estalla (1936–1939) permitiendo el triunfo del franquismo, como consecuencia, Francia recibe a miles de refugiados republicanos que más tarde acogerá Freinet en su escuela de Vence.

En el año 1936 el poder en Francia estará en manos del Frente Popular que agrupa a republicanos, socialistas y comunistas, contra el fascismo y el capitalismo. Freinet, crea un Frente de la Infancia y recibe el apoyo de personalidades como Romain Rolland. Francia es invadida en la Segunda Guerra Mundial por los nazis y Freinet es encarcelado acusado de espionaje y terrorismo e internado en un campo de concentración. En prisión escribe dos obras *La educación del trabajo* y *Ensayo de psicología sensible aplicada a la educación*. Gracias a la presión nacional e internacional, es dejado en libertad pero continúa su lucha contra el fascismo vinculándose a la resistencia francesa. En 1949, Elisa Freinet publica *El nacimiento de una Pedagogía Popular*. En 1957 se crea la Federación Internacional del movimiento de la Escuela Moderna (FIMEM).

El 8 de octubre de 1966 Freinet fallece en Vence dejando las condiciones para la supervivencia de su obra mediante la red cooperativa de maestros. Jean Vial, escribe: “De hecho, excepto Pestalozzi, de quien Freinet está muy cercano, todos los grandes maestros de la pedagogía –cuando hubieron terminado su tarea– se encontraron trágicamente solos. Freinet es el único en Francia que, gracias a su intuición y tenacidad, tuvo la posibilidad y la voluntad de crear un movimiento. Esta cooperación no solamente la implantó en sus clases, sino que la instauró más allá de su persona”.

Concepción pedagógica

Innovar en el aula y crear un instrumento de producción de material educativo indispensable para generalizar sus conceptos y prácticas, es la base primordial de la pedagogía de Freinet, convencido de que la educación es el medio para transformar la humanidad; si la práctica de su método de educación se generalizaba, pasaría a ser un medio de regeneración social y de superación del capitalismo explotador y belicista. La renovación de la enseñanza, indispensable para la liberación humana, no puede proceder de los discursos o los textos sino de las prácticas y los medios técnicos que en cierto modo se imponen. Freinet realiza un análisis del contexto escolar que vivió y concluye que la escuela está dominada por el escolasticismo, por eso dice: “La Escolástica nos ha preparado para

hablar, explicar; no nos a entrenado en el trabajo, la observación, experimentación, realización. Ha cultivado en nosotros la actitud del profesor que interroga, controla, sanciona”.

En mayo de 1945 Freinet relanza un Manifiesto Pedagógico:

- “Nuestro movimiento pedagógico no gira en torno a ningún método, por excelente que sea.”
- “Nuestro objetivo no es el éxito de un método ni la difusión de un material, por perfecto que sea.”
- “Nuestra finalidad es la renovación y modernización de la escuela popular, la eficiencia de nuestros esfuerzos, la revaloración del trabajo de los educadores en el seno de un pueblo consciente de su misión histórica. Todos juntos, con este mismo espíritu que nos ha valido el éxito que hoy registramos, organizaremos, construiremos la escuela moderna popular francesa.”

A pesar de que puede parecer convergente el pensamiento de Freinet con el movimiento de Escuela Nueva, o que algunos investigadores o pedagogos involucren a Freinet con este movimiento, es necesario tener en cuenta que existen diferencias fundamentales en torno a las concepciones filosóficas y políticas de cada una de las propuestas, aunque se podrán encontrar puntos similares como el desarrollo de metodologías activas y la valoración del papel del niño en la educación.

Freinet se refería a la Escuela Nueva diciendo: “...Ese movimiento es burgués, porque nace de un medio en el que no se plantea la realidad de las escuelas pobres y todos los problemas se refieren a la pedagogía pura”. Critica a las instituciones del momento por estar diseñadas para los hijos de la burguesía francesa y no para la clase popular en la cual Freinet trabajaba; por eso desarrollará su propuesta pedagógica a las afueras de París, en Vence, con los sectores populares bajo una orientación política socialista. Freinet entiende la educación como un proceso dinámico que cambia con el tiempo y está determinado por las condiciones sociales; no se limita a denunciar las carencias de la pedagogía escolástica tradicional sino que propone una reforma integral y profunda de la escuela popular en el marco de la transformación social y política. Freinet propone “Una educación que responda a las necesidades individuales, sociales, intelectuales, técnicas y morales del pueblo en la época de la electricidad, la aviación, el cine, la radio, el periódico, el teléfono, la televisión”.

Teoría y práctica

Freinet toma del marxismo la concepción sobre la unidad de teoría y práctica. Aplicando esta concepción por un lado motivará al niño para que en su vivencia sea el protagonista de su propio aprendizaje, intentando dar respuesta práctica a los problemas que la realidad cotidiana plantea y por otro, desde su posición como docente, observar, investigar, comparar, discutir sobre la práctica pedagógica con los colegas, para luego extraer conclusiones (teoría) materializadas en propuestas metodológicas, las cuales son puestas en práctica y luego evaluados sus resultados. Por eso plantea: "Lejos de descender de algunos proyectos imaginarios o de teorías pedagógicas, nuestras técnicas proceden exclusivamente de la base, esto es, del trabajo mismo y de la vida de los niños en nuestras clases renovadas".

Como maestro se pregunta sobre la orientación pedagógica de los jóvenes partiendo de dos criterios: el utilitarista y el inmatiatista. El primero es el criterio del capitalismo basado no precisamente en intereses comunes, así el empresario antes de elaborar un material X para su venta no se pregunta si el producto que va a elaborar será útil a la sociedad, sino que se pregunta si el producto se ha de vender en gran cantidad. Este criterio se ve reflejado en el caso de los padres de familia que no les interesa la formación de la personalidad de sus hijos. El segundo criterio se refiere a los intereses políticos en las prácticas educativas de una sociedad, los cuales son inmatiatistas y se fijan pensando en intereses de grupo y de corto plazo.

Ante estos criterios que no tienen en cuenta el interés del niño, Freinet formula lo que es para él el fin de la educación: "El niño desenvolverá al máximo su personalidad en el seno de una comunidad racional a la que él sirve y que lo sirve. Así cumplirá su destino, elevándose a la dignidad y a la categoría del hombre que se prepara para trabajar eficazmente cuando sea adulto". En su teoría considera como centro del proceso pedagógico al niño y concibe la función de la educación como la tarea de formación de una personalidad en función de la sociedad en que vive, por ello la pedagogía, con la ayuda del maestro, debe tener en cuenta al niño, respetando su libertad, estimulando su creatividad, sus posibilidades, sus necesidades y deseos.

Como vemos, no se trata de que el niño se adapte a una pedagogía inhumana, a una estrategia de enseñanza única como si fuera un ser abstracto; muy por el contrario se trata de considerar al niño como un individuo único, con un ritmo de aprendizaje y unas características propias que hacen que todo deba girar en torno a él: "La escuela de mañana girará en

torno al niño, miembro de la comunidad. De sus necesidades esenciales, en función de las necesidades de la sociedad en que vive”.

En otras palabras, la finalidad de Freinet fue integrar la vida, la realidad y el interés del niño en la actividad escolar, además de insertarlo en la comunidad. Se trata de que el individuo llegue a ser autónomo, protagonista de su propia educación. Se quiere un ser humanizado, capaz de discernir con espíritu crítico los problemas cotidianos sin ser manipulado por nadie ni nada, desestimando la educación domesticadora, autoritaria y consentidora. Se procura formar un hombre libre, feliz y comprometido con su tiempo.

Para este fin el maestro juega un papel importante pues habrá que ofrecerle al niño un medio, un material y una técnica que ayuden a su formación, ya que el conocimiento no es el resultado de la simple acumulación de contenidos sino que abarca simultáneamente todas las facetas de la personalidad: la inteligencia, la memoria, la imaginación, la voluntad, los sentimientos y las virtudes. Ya no se trata para Freinet de llenar con teorías la cabeza de los niños sino como él dice: “Formar cabezas y manos expertas” pero dentro de una escuela que esté inserta en la vida del niño. “En la sociedad de trabajo, la escuela, quedará perfectamente integrada al proceso general de la vida del ambiente...”.

Estos objetivos se lograrán mediante el trabajo (Freinet, que tuvo su infancia en un medio rural donde vivió estimulado por experiencias laborales, otorgó al trabajo una gran importancia), el cual será el motor y la filosofía de la pedagogía popular, la actividad de donde se derivarán todas las adquisiciones partiendo del planteamiento marxista de que la actividad principal del hombre es el trabajo. De este modo Freinet propone lo que él llama “Educación para el trabajo” concibiéndola como “actividad organizada, cooperativa y responsable; como actividad útil al individuo y al grupo; como instrumento de aprendizaje individual y social, teórico y práctico.” El “juego-trabajo” y el “trabajo-juego” (un buen ejemplo del trabajo-juego, es el uso de la imprenta en la escuela), vienen a ser dos funciones naturales de la especie humana tendente a satisfacer las necesidades vitales surgidas de la lucha por la existencia. “...Con el fin de encontrar otra forma de actividad que prepare al alumno a la verdadera cultura”.

Con este doble concepto, trabajo-juego, Freinet resalta el carácter libre, creativo y auto-gratificante del trabajo. Define que “el juego-trabajo no sería, pues, más que un paliativo instintivo a la impotencia en el que el niño se encuentra para satisfacer una necesidad imperativa. A falta de un trabajo verdadero, del trabajo-juego, el niño organiza un juego-trabajo, de allí se deriva el sentimiento de la utilidad social del trabajo que

eleva al individuo a la dignidad de su eminente condición". Freinet, critica la pedagogía del juego como juego y al contrario, refuerza que el educando debe sentirse feliz y curioso por su aprendizaje el cual se desarrolla logrando una armonía entre el trabajo y la vida. Afirma que el juego es una actividad lúdica motivacional y concluye que a través de las labores que le interesen al niño se puede desarrollar la actividad futura del adulto.

Ideológicamente, denuncia la explotación del trabajo obrero como modo de producción en el sistema capitalista pero defiende la dignidad del trabajo, sin explotación ni enajenación, como fuente de exaltación de los valores inherente a las clases populares. El trabajo en la escuela no se contrapone al juego y sirve de nexo entre la escuela y el ambiente extraescolar. Esta pedagogía del trabajo acerca a los alumnos a la vida de sus familiares, preparando al niño para su inserción en la sociedad adulta. El trabajo en la escuela es concebido como una actividad básicamente educativa y no productiva pues se trata de dotar a la clase de un medio rico en estímulos activos encontrados con la vida, en el que se forjan hábitos de repercusión notable para la formación de los jóvenes: cooperación, solidaridad, espíritu cívico, orden y disciplina interna emanada del propio clima organizativo de la escuela, todo esto en un contexto de confianza que hace al alumno sentirse seguro y responsable de su actividad.

Una consecuencia del trabajo es la disciplina que éste forma, es decir, el orden que debe existir en toda actividad del trabajo armónico. Al respecto Freinet dice: "La disciplina de la escuela del mañana será la expresión natural y la resultante de la organización funcional de la actividad y de la vida en la comunidad escolar", "Lo que habrá desaparecido será esa disciplina exterior y formal sin la cual la escuela actual no sería sino desorden caótico", refiriéndose a esa disciplina que se practicaba en la educación tradicional. De esta escuela del trabajo lo que se rescata es principalmente lo que se practica en ella, "el trabajo en equipo", "las responsabilidades", sobre todo "la cooperación" como la más importante característica de toda su pedagogía.

De ahí deriva su propuesta de una educación cooperativa. "La propuesta de la cooperación es la piedra angular de la pedagogía freinetiana, un principio que orienta el trabajo pedagógico en todos los sentidos y que se realiza necesariamente a través de una obra colectiva y de equipo. Esta cooperación se da entre los alumnos, quienes comparten el fruto de la labor de la investigación, del aprendizaje y de su trabajo con los maestros que coordinan la convivencia y la vida social que sirve de estímulo a sus alumnos. Freinet creó el CEL (Cooperativa de la Enseñanza Laica), el ICEM (Instituto Cooperativo de la Escuela Moderna), además de otros

organismos donde alumnos y maestros compartían sus experiencias y discutían sobre la vida de la cooperativa.

Sería equivocado limitar la cooperación a un hecho exclusivamente interno de la escuela. Fuera de los cursos escolares existe una realidad que va desde las plantas y animales hasta las condiciones sociales en las que vive el niño y que condiciona a grandes y pequeños; por ello Freinet mostró gran interés por el ambiente social y tuvo posiciones muy claras frente a ello. En Bar-sur-Loup (por los años 20) promovió la formación de cooperativas, más tarde en Saint-Paul llevó adelante, junto con los padres, una vigorosa lucha para sostener la Escuela de los humildes o Escuela popular.

Eso implicaba que hablar de "relación con el medio ambiente" significaba algo más que hacer un "estudio" escolar de lo que está "fuera" del aula. Más bien se trataba de comprender la realidad profunda de la vida y las relaciones de ésta con la escuela más allá de las "asignaturas". La cooperación encuentra de ese modo un ancho campo: los padres y los adultos en general son elementos a potenciar en una decisiva relación cooperativa que, para Freinet, adquiere una especial valoración dada la confianza que tiene en las clases trabajadoras. Por su parte pretendía actuar desde la base en las escuelas corrientes que tenían ante sí una dura realidad cotidiana. El concepto de la lucha de clases como instrumento de liberación del hombre siempre está presente en la obra y el pensamiento de Freinet; por ello, impulsado por el deseo de potenciar a las clases trabajadoras, critica a la "Escuela Nueva" por su carácter elitista y su ambiente privilegiado.

Freinet proponía un aprendizaje espontáneo a base de prueba, ensayo y error, partiendo del centro del interés del niño, opuesto al tipo de aprendizaje sistemático construido abstractamente. Para esto, Freinet tuvo que buscar una alternativa metodológica que permitiese al niño aprender en la escuela como aprendía en la vida y ese método fue el "tanteo experimental" (ensayo y error) que promueve el trabajo de indagación y observación de hechos por los que el niño se muestra interesado. Es así como aprende a caminar y hablar, o sea "ensayando y errando". El "tanteo experimental" en la "educación por el trabajo", es un método de investigación donde los alumnos adquieren un método que les proporciona procedimientos y actitudes para ordenar y estructurar los conocimientos que le vienen del exterior. Este método interpreta cómo el niño adquiere los conocimientos y las habilidades como el hablar, el andar o el manejo de objetos o herramientas de una forma natural. Freinet deduce que el proceso de aprendizaje escolar debe partir de los intereses, necesidades y estado de desarrollo del alumno. Plantea que los primeros conocimientos que

adquiere el ser humano los aprende por un tanteo mecánico que ocurre de manera innata por la necesidad de sobrevivir. La interacción de estos tanteos origina una experiencia que forma un nuevo nivel, entendiendo tres etapas de la evolución activa que se dan antes de la edad escolar:

1. Un primer periodo de prospección por tanteo. Dura hasta los dos años de edad. Es el periodo en el cual el niño experimenta, busca, examina, prueba y se familiariza con el ambiente. En esta etapa el niño quiere y se conforma con conocer por conocer, así por ejemplo puede curiosear una piedra y observarla.
2. Un segundo periodo que se denomina de instalación. Este periodo dura de los 2 años hasta los 4. En este periodo el niño ha adquirido una autonomía mayor de sus reacciones pudiendo realizar actividades constructivas, agrupa sus experiencias por tanteo en torno a las necesidades que tiene y a las incógnitas que se le van presentando. Sus actividades son bastante individuales y duran poco tiempo. Es el periodo del egocentrismo pero también manifiesta gestos de generosidad, bondad y cualidades sociales positivas.
3. Un tercer periodo llamado de trabajo, que empieza a partir de los 4 años. Aquí organiza sus primeros reflejos vitales y entonces está preparado para conquistar el mundo por medio del trabajo.

Las técnicas desarrolladas por Freinet

Freinet rechaza desde un comienzo el término “método”, prefiere el de “técnica” para llegar pronto a la expresión “pedagogía popular” que equivale a “pedagogía Freinet”. La educación no puede realizarse con discursos vagos y genéricos, se deben emplear instrumentos materiales y conceptuales (las técnicas) que posibiliten esa actividad educativa. La realidad cambia cada día y si el educador es responsable, cambia también las técnicas. Las técnicas Freinet se adaptan al paso del tiempo, por eso esta pedagogía es tan diferente de las que se definen como un conjunto de “verdades” definidas.

Su actitud se caracteriza por el antidogmatismo, por un laicismo pedagógico, entendido como investigación perenne. Afirmo en sus textos que él no ha desarrollado métodos sino técnicas aplicables que consisten en un conjunto de instrumentos, materiales y procedimientos didácticos que ayudan al alumno en su proceso de formación, buscando que el niño se responsabilice del aprendizaje de las diferentes materias y mejore el proceso educativo tanto para los alumnos como para los docentes. Estas técnicas las dirige a los niños teniendo en cuenta que no se tienen que rea-

lizar al pie de la letra sino que pueden ser modificadas de acuerdo a la necesidad del grupo de tal manera que ayuden al aprendizaje, siempre y cuando desarrollen una pedagogía práctica y cooperadora. Para ello, propone la formación de talleres, cuatro de ellos de trabajo manual y los otros cuatro de “actividad evolucionada, socializada e intelectualizada”.

Entre los talleres para trabajo manual están: trabajos de campo, cría de animales, herrería y carpintería, hilado, tejido, costura y trabajos del hogar, construcción, mecánica, comercio. Los talleres de actividad evolucionada, socializada e intelectualizada serán: investigación, conocimientos, documentación, experimentación, creación, expresión, comunicaciones gráficas y comunicación artística. Cada uno de estos talleres debe estar implementado adecuadamente para el trabajo del alumno: “...Una organización demasiado avanzada y perfecta de estos talleres de base corre el peligro de perjudicar la iniciativa, la adaptación del trabajo al medio, esclavizando la creación al orden y a la disciplina fría de un material que impondría su ley como lo impone a los obreros la fabricación en cadena”.

Proponiendo tener en claro, en la utilización de sus técnicas de aprendizaje el sentido de libertad y el respeto a la naturaleza, escribía: “Los alumnos leen los textos que han escrito libremente, individualmente o por grupos, en la escuela o en su casa. Se vota enseguida para decidir el que merecerá los honores de la impresión”. Estas son algunas de las técnicas que Freinet desarrolla en sus talleres:

- El texto libre.
- Los ficheros autocorrectivos.
- La conferencia.
- Trabajos manuales.

Capítulo 6

La educación en la segunda mitad del siglo xx

Al terminar la Segunda Guerra Mundial, Europa queda devastada por la guerra. El imperialismo norteamericano emergía como el “coloso” poseedor prácticamente del monopolio del mercado en un periodo de crisis económica (1945–1950). La alianza militar de Inglaterra, URSS y Estados Unidos se debilitó hasta su fin cuando este último impulsa la “Doctrina Truman” que inauguró la Guerra fría. Hay que tener en cuenta que uno de los más serios cambios que se producen en el mundo con posterioridad a la Segunda Guerra Mundial es el fin de los imperios coloniales, tanto el británico como el francés y el holandés debido a que muchas de sus antiguas colonias iniciaron un proceso de independencia.

Entre estos movimientos que se desarrollan en este periodo, es necesario destacar el Mayo Francés: “El 13 de mayo de 1968 la Sorbona de París fue ocupada por los estudiantes, cuatro días después, diez millones de trabajadores estaban en huelga. De Gaulle regresa apresurado de su visita oficial de Bucarest. Lo que había comenzado como un episodio pintoresco se convirtió en el desafío más grave que su régimen había afrontado jamás”¹. Había estallado el Mayo Francés, De Gaulle sería derrumbado pero no, el régimen movió su base de masas, la acción cívica contra el

1. Walter Laqueur. *La Europa de Nuestros Tiempos*. Ed. Vergara. Buenos Aires, 1992. Pág. 339.

comunismo movilizó al ejército, disolvió la Asamblea Nacional y llamó a elecciones. Este movimiento alentó la lucha estudiantil por todo el mundo reivindicando, entre otras cosas, la transformación de la escuela en países como Estados Unidos, México, Colombia, Venezuela, Argentina, Brasil, Alemania, España, Japón e Italia: "Los movimientos del 68, estudiantiles, políticos, culturales, activaron un proceso que fue a la vez, una 'revolución cultural' y una 'revuelta juvenil', que invadieron la sociedad, vadearon las ideologías, desconcertaron a las instituciones, pero también los conocimientos y sobre todo, los lugares donde éstos se elaboran y se aprenden (las escuelas y universidades)"².

Hay que tener en cuenta, como sostiene Franco Cambi que "La pedagogía en el segundo periodo del siglo xx, experimenta un auge en la ideología, en su función / connotación ideológica, junto a una radical y cada vez más esencial tendencia científica, mediante su reconstrucción según el paradigma de las "ciencias de la educación".

Es la Guerra fría la que impone este vínculo ideológico mediante la división en la concepción opuesta de ver el mundo, mediante la lógica del alineamiento (que abarca toda la cultura) y mediante el papel de confirmación / difusión de un determinado modelo sociocultural que es conferido de manera explícita a la filosofía. En la lucha de la Guerra fría (considerada como lucha moral, al menos en el curso de los años cincuenta) se oponían el Este y el Oeste, la Democracia y el Socialismo, la Libertad y el Totalitarismo (o también la alineación y la emancipación, según el frente marxista), el Capitalismo y la Economía, se oponían lo verdadero y lo falso, el bien y el mal según un dualismo testigo de la ideología elemental y propagandística.

"En el Oeste la pedagogía se involucró en la defensa de los principios de la democracia liberal y de la organización capitalista (o sea de la propiedad privada, del mercado, de la competencia y la libertad de empresa) como de la autonomía del individuo y de la libertad de los pueblos, clases, grupos y minorías (aunque luego, en realidad, muchos de estos principios eran pisoteados en Occidente) y se colocó, en los EE.UU. como en Europa, Alemania o sobre todo en Italia, al servicio de estos principios de educación liberal-democrática.

En el Este se elaboró una pedagogía de Estado, determinada a partir de los clásicos del marxismo, a menudo rígidamente dogmática, aunque luego –en cuanto a la forma de

2. Cambi, Franco. *Las pedagogías del siglo XX*. Ed. Popular. Madrid, 2005. Pág. 175.

actuar y las instituciones– fue sometida a muchas correcciones y a sensibles transformaciones. De cualquier modo los dos modelos ideológicos de pedagogía tuvieron, en realidad, una historia paralela.”³

En medio de las confrontaciones de la Guerra fría se cuestiona el sistema educativo basado en los fundamentos de la Escuela Nueva o Activa, junto a las prácticas “confesionales” correspondientes a la escuela tradicional; por esto el sistema de educación no se escapó de las tribulaciones de los estudiantes y los gobernantes. En 1957 los científicos soviéticos fueron los primeros en colocar un satélite artificial (*Sputnik*) en órbita alrededor de la Tierra. El inesperado triunfo soviético conmocionó a los educadores occidentales y les sacó de su complacencia. Bien pronto todo el mundo se estaba preguntando cómo era que Occidente había quedado tan rezagado y había sufrido una derrota a manos de una nación cuyos matemáticos usaban todavía el ábaco.

¿Qué era lo que había fallado en los sistemas occidentales de educación? ¿Habían fracasado en virtud de un exceso de “permisividad”? Estas y muchas preguntas eran sintomáticas de la ansiedad de la generación atrapada en la Guerra fría: “Era probablemente inevitable que la primera reacción a las perplejidades suscitadas por el *Sputnik* fuese una demanda de requerimientos más rígidos en las escuelas secundarias y en las universidades, un énfasis mayor en las matemáticas, los idiomas y las ciencias... Más significativo fue el surgimiento de la democratización de los colegios. Esta tendencia que se había ya iniciado en la primera parte de este siglo, en Inglaterra y Norteamérica, estaba simbolizada, como ya hemos visto, por el movimiento de Educación Progresista liderado por John Dewey. El movimiento suscitó las críticas de los educadores tradicionalistas, y cayó en un descrédito tal, que prácticamente se extinguió. Los países europeos occidentales tomaron la delantera aunque incluso algunos orientales no se quedaron demasiado rezagados. En 1967–1968 Dinamarca suprimió los últimos trazos de castigo corporal de sus escuelas, lo que hizo que la prohibición de penalidades corporales fuera completa en toda Escandinavia. El gobierno griego declaró en 1968 que el castigo corporal era un anacronismo, y lo suprimió de los colegios. En Gran Bretaña se hicieron esfuerzos similares pero la oposición de los maestros impidió que fueran completamente exitosos. Mayores inclinaciones hacia la democratización incluyen la dilución del autoritarismo educativo y los movimientos a favor de una Universidad abierta”⁴.

3. *Ibid.*, pág. 148.

4. McNall, Edgard. *Civilizaciones de Occidente*. Tomo II. Pág. 947.

“Hacia el final de los años cincuenta en los Estados Unidos y luego también en Europa, el activismo político se encontró sometido a una radical y drástica revisión. Se acusa a la educación activa de ser la responsable de la formación insuficiente de las nuevas generaciones en el plano de la educación científica y de haber conducido a la escuela, con la permisividad y la exaltación de la manualidad que la distingue, a olvidar sus finalidades esencialmente culturales y cognitivas.”⁵

Por todo esto las décadas del 50 al 80 verán la expresión de varias corrientes educativas como producto de los cambios políticos y económicos. Estas se fundamentarán en los grandes sistemas pedagógicos y en la psicología que se originó a principios del siglo XX, producto, entre otras cosas, de la crítica a la Escuela Nueva o Activa. Se implementará un modelo educativo basado en el *conductismo* o la llamada *tecnología educativa* y un modelo basado en la psicología cognitiva que servirá como fundamento de diversas corrientes que van a agruparse en el *constructivismo* y que presentarán su mayor auge en las décadas posteriores a los años 90.

La pedagogía socialista continuará su camino en los países del Este, mientras en América Latina, dará lugar a una corriente que impulsará la concienciación de masas, basada en la crítica a la sociedad capitalista, proponiendo la construcción de una sociedad socialista o en otro lenguaje, una sociedad nueva. Esta corriente se servirá del marxismo no ortodoxo, para interpretar la realidad, pero al mismo tiempo retomará planteamientos cristianos de la Teología de la liberación, llevando a constituir lo que se denominó la Educación Liberadora, con Paulo Freire como uno de sus máximos exponentes. Este movimiento pedagógico y político dará lugar a todo lo que se conoció como Educación Popular.

La psicología va a jugar un papel cada vez más importante a mediados del siglo XX. De ella se derivan varias corrientes o enfoques de acuerdo a como se dé respuesta a esta pregunta: ¿Se preocupa la psicología por los comportamientos, por los datos de la conciencia, o por ambos?, de ahí surgen la *psicología conductista* que estudia la conducta humana, lo observable, lo medible y cuantificable, la *psicología cognitiva* que estudia la mente y sus procesos y la *psicología cognitiva-conductual*. Cada uno de estos enfoques, a partir del análisis e investigaciones experimentales (ya que ambos recurren al método científico de investigación), han de influir en las concepciones pedagógicas y se han de materializar en propuestas

5. Cambi, Franco. *Las pedagogías del siglo XX*. Ed. Popular. Madrid, 2005. Pág. 148.

de enseñanza. Como veremos, la psicología conductista será la base de la tecnología educativa y la educación programada, mientras la psicología cognitiva lo será de las propuestas de aprendizaje significativo, cambio conceptual, aprendizaje por descubrimiento y más recientemente de las corrientes constructivistas y de la pedagogía conceptual.

El conductismo tuvo una marcada influencia en la primera mitad del siglo xx, aunque en América Latina y en el caso colombiano su influencia se evidencia en las décadas del cincuenta al ochenta. El cognoscitivismo permeará la pedagogía de la segunda mitad del siglo pero en Colombia se mostrará su mayor influencia sólo hasta la década de los noventa y principios del presente milenio; por eso, planteamientos como los de aprendizaje significativo que se sostuvieron en la década del sesenta, serán novedosos entre los educadores del país.

En las décadas del cincuenta y sesenta el conductismo entrará en crisis y paralelamente surgirán los enfoques y teorías que darán origen a la psicología cognitiva. El conductismo, con su insistencia metodológica en ceñirse a las conductas observables, era más afín al positivismo en sus variadas formas. Para el positivismo la ciencia es un edificio teórico que se construye a partir de datos objetivos e indiscutibles, pero al entrar en crisis estos planteamientos, surge el postpositivismo de Kuhn, para quien la propia teoría condiciona desde un principio la forma de ver el mundo. Plantea la teoría de los paradigmas, donde un cambio de paradigma en la vida de un científico supone aprender a ver el mundo de una forma distinta y da pie a que los psicólogos cognoscitivistas incluyan en su lenguaje términos como “revolución científica”, “paradigma”, para reafirmar su dominación teórica.

1. La tecnología educativa

La tecnología educativa tendrá como sustento psicológico el conductismo y su centro filosófico será el positivismo. El Conductismo como corriente de la psicología fue fundado por John B. Watson (1878–1958) quien defiende el empleo de procedimientos estrictamente experimentales para estudiar el comportamiento observable (la conducta), considerando el entorno como un conjunto de estímulos–respuesta. El enfoque conductista en psicología tiene sus raíces en el asociacionismo de los filósofos ingleses, en la escuela de psicología estadounidense conocida como funcionalismo, en la teoría darwiniana de la evolución y en la reflexología rusa de Pavlov.

El conductismo se define como el estudio del comportamiento de un organismo en interacción con el medio circundante determinante de la

conducta. La teoría del conductismo se concentra en el estudio de conductas que se pueden observar y medir ignorando totalmente la posibilidad de todo proceso que pueda darse en el interior de la mente, oponiéndose a cualquier forma de introspección (método utilizado generalmente por la psicología de conciencia del siglo XIX). Una de las ideas centrales de esta teoría es la del condicionamiento, proceso por el cual una respuesta determinada es obtenida en relación con un estímulo originalmente indiferente con respecto a la misma. Luego se trata de determinar cómo a partir de unos pocos reflejos y mediante procesos de condicionamiento, se obtiene la enorme gama de conductas que realizan los hombres. El conductismo se ha planteado también como un programa, lo que incluye entre sus pretensiones el interés por intervenir sobre la conducta de los hombres para producir una mejor adaptación de los mismos al medio social, lo que ha derivado en estudios sobre el aprendizaje y un desarrollo importante en el área laboral.

El comportamiento fue explicado en los términos de "adaptación del organismo al ambiente", "contracciones musculares", "conjunto integrado de movimientos" y "acciones". Se puede, en cierto modo, decir que la unidad de observación psicológica es para Watson el comportamiento o la conducta.

Posteriormente el psicólogo norteamericano Skinner desarrollará el conductismo radical. Al igual que Pavlov, Watson y Thorndike, Skinner creía en los patrones estímulo-respuesta de la conducta condicionada, ignorando la posibilidad de cualquier proceso que pudiera tener lugar en la mente de las personas. El libro de Skinner publicado en 1948, *Walden Two*, presenta una sociedad utópica basada en el condicionamiento operante. Hacia mediados de 1953 escribirá *Ciencia y conducta humana* donde resalta la manera en que los principios del condicionamiento operatorio funcionan en instituciones sociales tales como la religión, la economía, el gobierno, el derecho y la educación.

El sistema de Skinner está basado en el condicionamiento operante. El organismo está en proceso de "operar" sobre el ambiente, lo que en términos populares significa que está irrumpiendo constantemente haciendo lo que hace. Durante esta "operatividad", el organismo se encuentra con un determinado tipo de estímulo llamado estímulo reforzador. Este estímulo especial tiene el efecto de incrementar el operante (ocurre inmediatamente después del reforzador). En el condicionamiento operante el comportamiento es seguido de una consecuencia y la naturaleza de la consecuencia modifica la tendencia del organismo a repetir el comportamiento en el futuro.

“Skinner ofrece un ejemplo de lo que sería la enseñanza de aritmética en la escuela primaria:

- a) El niño debe aprender una serie de respuestas verbales tales como signos, palabras y números que se refieren a cantidades y a operaciones aritméticas. Lo primero que se ha de hacer es conseguir que el niño las pronuncie y escriba correctamente bajo el control de diferentes estímulos: numerar, contar, trasponer términos, simplificar, reordenar, etc.;
- b) lo segundo que hay que hacer es disponer adecuadamente las contingencias de refuerzo, de tal manera que se proporcione un refuerzo, lo más inmediato y claro posible; este refuerzo debe ser positivo, para evitar las consecuencias negativas del control aversivo; y
- c) debe establecerse un programa ideado para llevar al alumno, a través de una serie de aproximaciones sucesivas, al complejo comportamiento final que se pretende.”⁶

Si bien el conductismo plantea que el entorno es la causa de nuestro comportamiento, Albert Bandura decidió añadir un poco más a la fórmula: sugirió que si bien el ambiente causa el comportamiento, también el comportamiento causa el ambiente, a esto lo llamó **determinismo recíproco** (el mundo y el comportamiento de una persona se causan mutuamente). Sostuvo que la personalidad era producto de la interacción de tres elementos: el ambiente, el comportamiento y los procesos psicológicos de la persona, que logran la habilidad para abrigar imágenes en la mente y en el lenguaje. Así Bandura se separa un tanto del conductismo y se acerca a la corriente cognocitivist, por lo que muchos lo han llamado cognitivo-conductual.

Es conocido el experimento en el cual una persona golpea a un “muñeco bobo”, lo insulta y luego la película de tales acciones es presentada a un grupo de niños a los que posteriormente se les entrega un muñeco, estos bajo observación, realizan similares acciones a las vistas imitando a la joven de la película; a esto Bandura lo nombra como el **aprendizaje por observación o modelado** y esta teoría usualmente es conocida como la teoría social del aprendizaje.

6. Peña Correa, Telmo Eduardo. *Reflexiones sobre conductismo y pedagogía. Educación y cultura*. FECOND. N.º 18, julio de 1989, pág. 28.

Los experimentos de Bandura lo llevaron a plantear pasos en el proceso de modelado:

1. **Atención.** Si vas a aprender algo, necesitas estar prestando atención. De la misma manera, todo aquello que suponga un freno a la atención, resultará en un detrimento del aprendizaje, incluyendo el aprendizaje por observación. Si por ejemplo, estás adormilado, drogado, enfermo, nervioso o incluso “hiper”, aprenderás menos bien. Igualmente ocurre si estás distraído por un estímulo competitivo. Las propiedades del modelo influyen sobre la atención. Si el modelo es colorido y dramático, por ejemplo, prestamos más atención; si el modelo es atractivo o prestigioso o parece ser particularmente competente, prestaremos más atención; si el modelo se parece más a nosotros, prestaremos más atención. Este tipo de variables encaminó a Bandura hacia el examen de la televisión y sus efectos sobre los niños.
2. **Retención.** Debemos ser capaces de retener (recordar) aquello a lo que hemos prestado atención. Aquí es donde la imaginación y el lenguaje entran en juego: guardamos lo que hemos visto hacer al modelo en forma de imágenes mentales o descripciones verbales. Una vez “archivados”, podemos hacer resurgir la imagen o descripción de manera que podamos reproducirlas con nuestro propio comportamiento.
3. **Reproducción.** Debemos traducir las imágenes o descripciones al comportamiento actual. Lo primero es reproducir el comportamiento. Puedo pasarme todo un día viendo a un patinador olímpico haciendo su trabajo y no poder ser capaz de reproducir sus saltos ya que no sé patinar y si pudiera patinar, mi demostración de hecho mejoraría si observo a patinadores mejores que yo. Otra cuestión importante con respecto a la reproducción es que nuestra habilidad para imitar mejora con la práctica de los comportamientos envueltos en la tarea. Y otra cosa más: nuestras habilidades mejoran aun con el sólo hecho de imaginarnos haciendo el comportamiento. Muchos atletas por ejemplo se imaginan el acto que van a hacer antes de llevarlo a cabo.
4. **Motivación.** Aun con todo esto, todavía no haremos nada a menos que estemos motivados a imitar; es decir, a menos que tengamos buenas razones para hacerlo. Bandura menciona un número de motivos:
 - Refuerzo pasado, como el conductismo tradicional o clásico.
 - Refuerzos prometidos, (incentivos) que podamos imaginar.

- Refuerzo vicario, la posibilidad de percibir y recuperar el modelo como reforzador.

Nótese que estos motivos han sido tradicionalmente considerados como aquellas cosas que “causan” el aprendizaje teniendo en cuenta que las motivaciones negativas también existen, y que no se deberían imitar:

- Castigo pasado.
- Castigo prometido (amenazas).
- Castigo vicario.

Como la mayoría de los conductistas clásicos, Bandura dice que el castigo en sus diferentes formas no funciona tan bien como el refuerzo y de hecho tiene la tendencia a volverse contra nosotros.⁷

Principales principios del aprendizaje

Fruto de la investigación de los psicólogos conductistas se han establecido los siguientes principios de aprendizaje:

- Un individuo aprende o modifica su forma de actuar dependiendo de las consecuencias de sus acciones.
- Las consecuencias que fortalecen las probabilidades de repetición de una acción se llaman refuerzos. Las consecuencias que disminuyen la probabilidad de repetición de una acción se llaman castigos. Estos dos tipos de consecuencia son los principales motivadores de la conducta de los organismos.
- Cuanto más inmediatamente siga el refuerzo a la ejecución deseada, tanto más probable será que se repita la conducta de que se trata. La ausencia (extinción) o el retardo del refuerzo disminuye las probabilidades de que la acción se repita.
- Cuanto más frecuentemente se produce el refuerzo, tanto más probable será que el individuo repita sus acciones. Además de hacer más probable la repetición de una acción, el refuerzo aumenta las actividades de un organismo, acelera su ritmo e incrementa el interés por responder.
- El refuerzo intermitente de un acto aumenta el tiempo que un individuo dedicará a una tarea, sin recibir más refuerzos.

7. Boeree, George. *Albert Bandura*. Traducción al castellano: Dr. Rafael Gautier. www.psicologia-online.com/ebooks/personalidad/bandura.htm

- El refuerzo puede ser positivo o negativo. Será positivo si la consecuencia del comportamiento es la presentación de un evento y será negativo si la consecuencia del comportamiento es la eliminación de un evento, usualmente descrito como aversivo.
- La presentación de un evento aversivo después de una conducta, o la eliminación de un evento valorado positivamente por el individuo produce usualmente una disminución en esa conducta y recibe el nombre de castigo (positivo o negativo, respectivamente).
- El control aversivo de la conducta (refuerzo negativo o castigo) produce usualmente efectos colaterales que interfieren con el aprendizaje de nuevas conductas. Estos efectos colaterales son llamados "efectos emocionales" y van desde la presentación de respuestas incondicionadas autónomas, hasta conductas "agresivas".
- La conducta puede desarrollarse o moldearse gradualmente, mediante el refuerzo diferencial (reforzando las conductas que deben repetirse y evitando reforzar las acciones indeseables).
- La teoría del refuerzo plantea que un material complejo se puede separar en componentes más pequeños y que puede reforzar las respuestas de un estudiante en etapas sucesivas para lograr el dominio de toda una materia.⁸

1.1 La Enseñanza programada y la Tecnología Educativa

Si bien el conductismo tiene sus raíces a principios del siglo XX, su mayor influencia, como hemos dicho, se presentó hacia la década del cincuenta y del sesenta, aunque en América Latina, va a predominar en la década del setenta a través de la llamada tecnología educativa y la enseñanza programada. Más tarde, en los años 80, el desarrollo de la Teoría Curricular propicia la aparición de toda una serie de propuestas de diseño curricular, algunas de las cuales también tenían un marcado enfoque tecnológico.

La Tecnología Educativa nace en los años 50 con la publicación de las obras de Skinner *La ciencia del aprendizaje y el arte de la enseñanza* y *Máquinas de enseñanza*, donde se formulan unas propuestas de educación programada. La tecnología educativa "...Se entiende como el modo sistemático de concebir, aplicar y evaluar el conjunto de procesos de enseñanza y aprendizaje teniendo en cuenta a la vez los recursos técnicos y humanos y las interacciones entre ellos, como forma de obtener una más efectiva educación" (UNESCO, 1984). En el contexto de esta tendencia pedagógica resulta evidente que el aprendizaje se realiza mediante un proceso de

8. Peña Correa, Telmo Eduardo. *Reflexiones sobre conductismo y pedagogía. Educación y cultura*. FECODE. N.º 18, julio de 1989, pág. 21.

ensayo y error, caracterizado por el hecho de que el sujeto genera conductas más o menos diferentes hasta que alcanza la más adecuada, la cual sirve para fijar la conexión entre el estímulo proveniente del medio y la respuesta en cuestión.

Con el conductismo la enseñanza se reduce a la disposición de las contingencias de refuerzo, mientras que los medios son instrumentos físicos para presentar estímulos: la televisión, el cine, los retroproyectores, pero lo fundamental es el ordenamiento de secuencias de instrucción, es decir, agrupar en pequeñas unidades lo que el alumno debe aprender dando como resultado la enseñanza programada en sus múltiples variantes. La enseñanza programada se caracteriza por presentar un tema en pequeñas unidades graduadas que el alumno debe seguir paso a paso. El procesamiento de la información se articula a partir de un estímulo que se le ofrece al alumno para que éste ofrezca la respuesta pertinente. Las respuestas son siempre cerradas y no permiten ningún margen de libertad a los alumnos que están activos, siguiendo siempre el itinerario marcado de antemano en el programa.

Se entiende el proceso de enseñanza-aprendizaje como la disposición de una serie de elementos del medio de manera planificada para que el estudiante asuma el comportamiento esperado. Por estos años Bloom⁹ edita el libro *La taxonomía de los objetivos pedagógicos en el dominio cognitivo*, que fue adoptado por los seguidores de la enseñanza programada y posteriormente por los tecnólogos de la educación. Desde estos postulados se insiste en la necesidad de una concepción previa de los objetivos a conseguir formulados en términos de conductas observables. De esta manera se define a la Tecnología Educativa como la manera sistemática de concebir, realizar y evaluar el proceso total de aprendizaje y de instrucción en función de objetivos específicos, basado en las investigaciones sobre el aprendizaje y la comunicación humana, empleando una

9. La idea de establecer un sistema de clasificación comprendido dentro de un marco teórico, surgió en una reunión informal al finalizar la Convención de la Asociación Norteamericana de Psicología, reunida en Boston (USA) en 1948. Se buscaba que este marco teórico pudiera usarse para facilitar la comunicación entre examinadores, promoviendo el intercambio de materiales de evaluación e ideas de cómo llevar ésta a cabo. Además, se pensó que estimularía la investigación respecto a diferentes tipos de exámenes o pruebas, y la relación entre éstos y la educación.

El proceso estuvo liderado por Benjamín Bloom, Doctor en Educación de la Universidad de Chicago (USA). Se formuló una Taxonomía de Dominios del Aprendizaje, desde entonces conocida como (Taxonomía de Bloom), que puede entenderse como "Los Objetivos del Proceso de Aprendizaje". Esto quiere decir que después de realizar un proceso de aprendizaje, el estudiante debe haber adquirido nuevas habilidades y conocimientos. Se identificaron tres Dominios de Actividades Educativas: el Cognitivo, el Afectivo y el Psicomotor. El comité trabajó en los dos primeros, el Cognitivo y el Afectivo, pero no en el Psicomotor. Posteriormente otros autores desarrollaron este último dominio. (Tomado de EDUTEKA).

combinación de recursos humanos y no humanos para obtener una instrucción más eficaz.

Desde la educación programada se considera que la Formulación de Objetivos de Aprendizaje es el primer paso para seleccionar los contenidos, prácticas, métodos y formas de evaluar a los estudiantes. Robert Frank Mager en su libro *Preparando Objetivos para el Aprendizaje* señala: "Un arquitecto no selecciona los materiales ni establece las fechas de programación, para realizar una construcción, hasta no tener los planos (objetivos) de la edificación. Sin embargo, muy a menudo, escuchamos a maestros que exponen los méritos relativos de algunos libros de texto u otras ayudas que van a utilizar en el salón de clases sin haber especificado qué objetivos pretenden alcanzar con dichos textos o ayudas".

La elección de las prácticas y métodos a seguir para alcanzar el aprendizaje del contenido de un curso debe estar subordinada a los objetivos de aprendizaje planteados. Los docentes deben examinar cuidadosamente si la actividad que han planeado realizar ayuda a alcanzar los objetivos de aprendizaje formulados para ese curso y materia. Para establecer objetivos útiles se deben tener en cuenta cuatro factores: una audiencia, que generalmente se refiere al estudiante (el quién), un comportamiento o conducta que describe lo que se espera que la audiencia pueda realizar (el qué), unas condiciones o exigencias que deben darse en el comportamiento (el cómo) y un grado que determina el criterio de desempeño aceptable y permite evaluarlo (el cuánto). Los comportamientos esperados y observables que los definen o caracterizan se describen en los objetivos de aprendizaje mediante verbos. De éstos se ocupa en detalle la taxonomía desarrollada por Benjamín Bloom.

Por lo general, la formulación de objetivos de aprendizaje está ligada a la Planificación Escolar, planificación que debe anticiparse y definir las acciones que se llevarán a cabo en el aula de tal manera que se desarrolle la propuesta curricular de la institución mediante contenidos, procedimientos y métodos que sean significativos para los estudiantes. La habilidad del aplicador de la tecnología educativa estará en su capacidad para diseñar situaciones instruccionales con el objeto de que se alcancen los objetivos propuestos, analizando y evaluando las decisiones adoptadas y comprendiendo el marco donde éstas se aplicarán.

La enseñanza programada supone un ciclo docente de las siguientes etapas:

- 1) Planeamiento y programación del programa escolar a largo plazo sobre una visión total de la tarea a realizar.
- 2) Exploración de los alumnos para conocer a los sujetos con quienes se ha de trabajar.

- 3) Programación inmediata, basada en periodos cortos que incluye la motivación, la información y la ayuda personalizada.
- 4) Evaluación crítica posterior de la actividad para su permanencia o modificación.

Para llevar a la práctica la enseñanza programada, es necesario que el material de aprendizaje se disponga según un plan específico en el que los contenidos informativos sean segmentados en secuencias elementales llamadas microunidades o temas, presentadas en forma de simples enunciados y preguntas. Cada respuesta dada por el estudiante a una microunidad (respuesta elegida entre las ya presentadas o construidas directamente por el educando) es evaluada confrontándola con una respuesta modelo. La respuesta positiva envía a la microunidad siguiente, mientras que la errónea bloquea al estudiante en este recorrido hasta que haya dado la respuesta correcta.

En la enseñanza programada el alumno recibe una serie de estímulos graduados y es obligado a responder activamente a dichas situaciones. Si sus respuestas han sido correctas (y es tarea del programa dar y disponer los estímulos de manera que el alumno responda correctamente), el alumno recibe reforzamientos conforme a las respuestas dadas.

La enseñanza programada y las máquinas de enseñar

La Enseñanza Programada puede definirse como recurso técnico, método o sistema de enseñar y puede aplicarse por medio de máquinas didácticas como por ejemplo, la máquina de enseñar creada por Skinner para su hija Deborah, basándose en la conocida caja de Skinner; en ella existe un presentador de estímulos al alumno, un receptor de respuestas del alumno y un presentador de reforzamientos. En este caso, la computadora se encarga tanto de presentar los estímulos como de recibir las respuestas, siendo los reforzamientos, la comunicación al alumno de que sus respuestas fueron correctas.

Entre las aportaciones más importantes de las máquinas de enseñar, Skinner comenta que se puede contar con:

- La inmediata corroboración de la respuesta acertada.
- La probabilidad de que el mero manejo del artefacto (en este caso una computadora) resulte lo bastante reforzador como para mantener al alumno atento a la tarea durante un buen rato cada día.
- Un sólo profesor puede vigilar a un gran número de alumnos que estén trabajando a la vez.
- Cada uno de los alumnos progresará a su propio ritmo según su capacidad, tratando de solucionar tantos problemas o contestar

tantas preguntas como le sea posible en el tiempo que dure la sesión.

- En caso de interrupción de la tarea podrá reanudarse el proceso en el punto mismo en que se quedara interrumpido.

Los principios de la programación del proceso de Skinner son:

- Se puede aprender una conducta sólo realizando esa conducta.
- Incluir en el sistema de enseñanza el sistema de ayudas.
- La consolidación de las reacciones se logra ante todo con el reforzamiento inmediato de cada paso correcto (realización de la ley del efecto).
- Para consolidar las reacciones se utiliza la repetición múltiple (exigencia de la ley del ejercicio).

2. La psicología cognitiva

La psicología cognitiva se encarga del estudio de la mente y se podría definir como lo hace Rivièrre: “La psicología cognitiva pretende ser una ciencia objetiva de la mente, a la que concibe como un sistema de conocimiento”. La psicología cognitiva se apoya en la metáfora mente–ordenador, es decir, utiliza los conceptos y los procesos relacionados con los ordenadores para comprender la mente humana, comparando su funcionamiento con los procesadores: “la mente es un sistema de cómputo”. Lachman define la psicología cognitiva como la “ciencia que estudia el modo en que las personas captan información, la recodifican y recuerdan, toman decisiones, transforman sus estados cognitivos internos y los traducen al exterior en conductas”. La psicología cognitiva se dedica a resolver el problema de comprender la inteligencia humana y cómo funciona.

Hay que tener en cuenta que la revolución tecnológica, promovida a partir de la Segunda Guerra Mundial, favoreció la recuperación de la psicología de los procesos mentales sobrevalorada por los conductistas. Los años cincuenta y sesenta fueron testigos de una avalancha de críticas al conductismo que tuvieron lugar en la teoría de la comunicación¹⁰, la lingüística y la cibernética¹¹.

10. Fundada por C.E. Shannon y W. Weaver alrededor del año 50. Trata de exponer cómo se produce el proceso comunicativo en los sistemas de telecomunicaciones. La teoría facilitaría el trabajo de los ingenieros de telecomunicaciones que estaban protagonizando este enorme desarrollo del siglo XX. Se pensó que este modelo era aplicable a la comunicación humana.

11. Palabra que sirve para designar un nuevo campo científico en el cual convergen el estudio de lo que dentro del contexto humano se denomina con cierta precisión pensamiento y de lo que en ingeniería

Se trata de una época de enorme desarrollo tecnológico en parte favorecido por las dos guerras mundiales, en la que se produce un desarrollo de las comunicaciones y el sector de los servicios. Todo ello crea un marco general en el que las soluciones al problema de la comunicación, que por separado se van alcanzando, acaban por confluir en algo que podría considerarse como una nueva ciencia de carácter multidisciplinario, donde las computadoras ocupan un papel clave.

Dentro de este desarrollo aparece en escena la llamada Ciencia Cognitiva, denominando así a la actividad teórica, conceptual y práctica realizada por investigadores y teóricos, quienes usan una variedad de métodos para estudiar un conjunto diverso de problemas. No existe, sin embargo, un acuerdo de pleno consenso acerca de cuáles son las disciplinas cognitivas. Podría decirse que las disciplinas matrices de las ciencias cognitivas son la filosofía (principalmente la lógica y la teoría del conocimiento), la psicología, la lingüística y la Inteligencia Artificial, a las que posteriormente se han sumado la antropología, y las neurociencias (como interdisciplina de las ciencias tales como la neuroanatomía, la neurofisiología y la neuropsicología). Estas seis disciplinas configuran una red hexagonal, con relaciones internas más o menos próximas, generalmente admitidas para representar el conjunto de Ciencias Cognitivas. Próximas a ellas se encuentran ciertas disciplinas limítrofes como la sociología, la economía y la psicología social.

Durante estas décadas aparecen una serie de teorías que, apoyándose todas ellas en el concepto de "información", ofrecen la posibilidad de interpretar, explicar e imitar la conducta del ser humano. Las características principales de estos trabajos son el centrarse en los aspectos informati-

se denomina control y comunicación. La cibernética pretende encontrar los elementos comunes al funcionamiento de las máquinas automáticas y al sistema nervioso de los seres humanos, desarrollando una teoría capaz de abarcar todo el campo del control y la comunicación en las máquinas y los organismos vivientes.

La Cibernética se apoyaba en una serie de ideas surgidas en el desarrollo de la tecnología bélica. En concreto se trataba del problema de que un proyectil alcanzara un blanco móvil; para solucionar este problema se pensó en dotar al proyectil de autopropulsión (cohetes) y de capacidad para detectar el blanco; esto supone que, además, el cohete ha de ser capaz de modificar su trayectoria a medida que va detectando los cambios de posición del blanco. La solución fue diseñar unos circuitos –llamados de retroalimentación, o *feedback*– en los que se implementaba la lógica necesaria para llevar a cabo tal tarea. A partir de aquí se continuó trabajando en este tipo de circuitos, hasta que se llegó a un nivel en que ya no se trataba sólo de cohetes, sino de todos los mecanismos capaces de autorregularse mediante retroalimentación informativa. Pronto se comprendió que existía una enorme cantidad de sistemas que funcionaban de esta manera, incluido el propio hombre. En definitiva, el aspecto que nos interesa aquí es que la Cibernética ofrecía una posibilidad de explicación de ciertas conductas humanas en base a mecanismos que ya eran bien conocidos en las máquinas.

vos tanto de las máquinas como de los seres humanos y la suposición de que ambos podían ser explicados con una misma teoría. Como todos estos trabajos se apoyaban en los desarrollos teóricos que habían dado lugar a la construcción de los computadores, pronto se habló de la “analogía del computador” a la hora de explicar los procesos mentales. Evidentemente, la analogía que se postulaba entre mente y ordenador era de índole funcional, es decir, no física. Ambos procesan, almacenan, codifican, organizan, etc., la información que se les suministra aunque uno lo haga mediante circuitos electrónicos y el otro con neuronas. Esta analogía resultó extraordinariamente fértil en los estudios psicológicos y el desarrollo de la psicología cognitiva.

Algunos autores remontan la historia del origen de las Ciencias Cognitivas (entre ellas la psicología cognitiva) hasta los debates entre los empiristas y los racionalistas, pero el origen puede hallarse en las primeras décadas del siglo XIX a raíz de las investigaciones realizadas por A.M. Turing, notable matemático y lógico británico quien planteó crear una “máquina pensante”. Turing consideró que “mediante la combinación de un pequeño número de operaciones sencillas, en cantidad suficiente, una máquina puede llevar a cabo tareas de complejidad asombrosa”. Basado en esto ideó las “máquinas de Turing” que son “máquinas simples programadas para operar, a base de códigos binarios, y con una gran capacidad de cálculo y de operaciones lógicas”. Sobre este diseño se desarrollaría una Teoría Componencial del Intelecto Humano. Hacia los años cuarenta N. Wiener en su artículo “Cybernetics” inauguraba una nueva rama de la ciencia que se ocupa de los problemas de la comunicación y del control. En su planteamiento puede vislumbrarse la génesis del enfoque del procesamiento de la información y con su teoría del control, se anuncia una de las funciones que se atribuían a los procesos metacognitivos.¹²

El año de 1956 se considera crucial en el desarrollo de las ciencias cognitivas, se desarrolla un simposio en el Instituto de Tecnología de Massachusetts al que asistieron entre otros, Newell, Simón, Chomsky y Miller. De allí surgieron una serie de trabajos que sirvieron para fundamentar el movimiento cognitivo: G.A. Miller escribe en su artículo “El mágico

12. “La cibernética es la ciencia que se ocupa de los sistemas de control y de comunicación en las personas y en las máquinas, estudiando y aprovechando todos sus aspectos y mecanismos comunes. El nacimiento de la cibernética se estableció en el año 1942, en la época de un congreso sobre la inhibición cerebral celebrado en Nueva York, del cual surgió la idea de la fecundidad de un intercambio de conocimiento entre fisiólogos y técnicos en mecanismos de control. Cinco años más tarde, Norbert Wiener uno de los principales fundadores de esta ciencia, propuso el nombre de cibernética, derivado de una palabra griega que puede traducirse como piloto, timonel o regulador. Por tanto cibernética significa ciencia de los mandos”. Tomado de (www.monografias.com/trabajos/cibernetica/cibernetica.shtml).

número siete más o menos dos: algunos límites de nuestra capacidad para procesar información” que los seres humanos tenemos una capacidad como canal de información limitada a siete (más o menos dos) ítems simultáneos, N. Chomsky da a conocer sus ideas sobre lingüística, y Newell y Simón desarrollan un programa de computador capaz de hacer la demostración de un teorema.

En ese mismo año fue publicada la obra escrita por Bruner, Goodnow y Austin *A Study of Thinking*, la cual se convirtió en el texto más influyente en la investigación sobre la adquisición de conceptos artificiales. En 1960 se crea el Centro de Estudios Cognitivos en la Universidad de Harvard fundado por J. Bruner y Miller; éste se convirtió en un activo foro para crear, compartir y probar ideas acerca de la naturaleza de la cognición humana, el cual dará pie en la década del setenta a la publicación de la revista *Ciencia Cognitiva* y la *Sociedad de la ciencia cognitiva*.

Desde los ochenta han sido innumerables los trabajos de investigación entre los que se destacan autores como Sterberg, Feuerstein, Greeno, Brandsfor, Meyer, Brown y muchos otros que configuran el campo de investigación científica sobre el funcionamiento intelectual de la ciencia cognitiva y la psicología cognitiva.

Una institución pionera de la psicología cognitiva fue el Centro de Estudios Cognitivos de la Universidad de Harvard; en él se adelantaron la mayor parte de los estudios del cognoscitivismo. En este centro dieron conferencias personalidades como John Von Neumann, Claude Shannon, Norbert Weiner y Noam Chomsky. La psicología era el tema central, pero también se abordaban temas como la memoria, la percepción, la formación de conceptos, el pensamiento, la psicología evolutiva, la teoría de la decisión, los modelos de la psicoacústica, la teoría de la información, los modelos matemáticos, la simulación por ordenador y la gramática transformacional.

El primer manual de psicología cognitiva aparece en el año de 1967, escrito por Ulric Neisser. En los años setenta la psicología se hace cognitiva (hasta los años setenta la palabra “cognitivo” era sinónimo de “mental” y al usar la palabra “cognición” se estaba colocando por fuera del conductismo) gracias al influjo de la teoría de la información, la teoría de la comunicación, la teoría general de los sistemas y sobre todo al desarrollo de los ordenadores, concibiendo al ser humano como constructor activo de su experiencia, y procesador activo de la información y no como un mero reactor a los estímulos ambientales.

Las investigaciones sobre el estudio de la mente, de los procesos de información, los diagramas de flujo y la inteligencia artificial, no sólo eran hechos por psicólogos cognitivos sino que al mismo tiempo físicos, mate-

máticos e ingenieros con intereses tecnológicos y pragmáticos, buscaban la construcción de máquinas inteligentes con fines comerciales o militares (entendiendo el contexto de la guerra fría), por eso los estudios del procesamiento de la información servirán para el desarrollo de la informática y la robótica en las décadas siguientes a lo cual se le invertirán millones de dólares en investigación.

Mientras en la Revolución Industrial la relación hombre-máquina apuntaba a la mecanización de la fuerza muscular, el desarrollo de los computadores electrónicos permitió una relación diferente ya que apuntaba a la mecanización de la fuerza cerebral, mostrando al computador como una metáfora de la mente humana.

Las características generales de la psicología cognitiva pueden resumirse en los siguientes aspectos:

1. La conducta humana está mediada por procesamiento de información del sistema cognitivo humano.
2. Se distingue entre procesos (operaciones mentales implícitas en el funcionamiento cognitivo) y estructuras (características permanentes del sistema cognitivo).
3. Se proponen cuatro categorías generales de procesos cognitivos: atención (selectividad asimilativa de los estímulos), codificación (representación simbólica de la información), almacenamiento (retención de la información) y recuperación (utilización de la información almacenada).
4. Se destacan tres estructuras cognitivas: receptor sensorial (recibe la información interna y externa), una memoria de corto plazo (que ofrece a corto plazo información seleccionada) y una memoria a largo plazo (que ofrece una retención permanente de la información).

A partir de las investigaciones realizadas por Piaget se entiende el aprendizaje como un conjunto de fenómenos dependientes del contexto, descrito en términos de las relaciones internas entre el individuo, la cultura y la situación del momento. Según la psicología cognitiva, para que el aprendizaje tenga lugar, el niño ha de estar dotado en el momento del nacimiento de un sistema cognitivo que sea capaz de aprender.

Tradicionalmente se creía que en el momento del nacimiento, este sistema contenía tan sólo una pequeña cantidad de principios simples de aprendizaje y todo lo demás resultaba de la aplicación de esos principios sobre el estímulo recibido. En los últimos 30 años, los diversos estudios sobre el comportamiento infantil han puesto de manifiesto que el bebé nace con una rica estructura organizativa para procesar la información. Se

ha puesto especial atención al estudio de los sistemas sensoriales de la visión y audición porque estos son los sistemas que envían información a los procesos centrales del sistema cognitivo. Dicho sistema está formado básicamente por 4 niveles de procesamiento, los cuales son:

- 1) **La arquitectura cognitiva.** Esta consiste en la estructura innata del sistema cognitivo, la cual proporciona las bases que hacen posible el aprendizaje. Los estudios realizados con niños han puesto de manifiesto que ellos pueden distinguir estímulos simples, formar categorías simples, reconocer un estímulo tras un periodo de tiempo y aprender asociaciones entre estímulos. Estos hallazgos indican que deben estar presentes los mecanismos de asociación, discriminación y categorización, así como los procesos de memoria de reconocimiento. Uno de los rasgos principales es la organización del sistema de memoria compuesto por dos tipos: la memoria a corto plazo y la de largo plazo.
- 2) **Las representaciones mentales.** Son la forma en que se estructura la información recibida. Estas representaciones pueden utilizarse en forma intermedia para almacenar información o enviarse directamente a la memoria a largo plazo; esta información almacenada la podemos conocer también como base de conocimiento.
- 3) **Procesos de tarea.** Estos procesos se pueden clasificar en dos tipos: los métodos automáticos de procesamiento, los cuales no son conscientes y los procesos conscientes, que son estrategias aprendidas para manipular la información. Sirven estos procesos para transformar el *input* externo en una representación interna.
- 4) **Los procesos ejecutivos y el conocimiento metacognitivo.** Los procesos ejecutivos son los que están implicados en la planificación y en la regulación de las actividades. Algunos de ellos están al menos parcialmente bajo control automático, por ejemplo, el proceso de la atención. La atención funciona en parte de forma automática al orientar los sistemas sensoriales hacia las fuentes de información del entorno. También está parcialmente bajo control consciente en la medida en que con frecuencia podemos decidir cómo centrar nuestra atención. Por otra parte los procesos ejecutivos que controlan las estrategias conscientes se conocen como metacognitivos, es decir, el conocimiento acerca del propio sistema cognitivo y de su funcionamiento.

La psicología cognitiva, al centrarse en el estudio de la mente, lo hace sobre una entidad abstracta, ocupándose preferentemente de las reglas, de la sintaxis del funcionamiento mental y no de su contenido concreto. De

esto se deduce que en la psicología cognitiva tienen poca cabida aspectos afectivos, emocionales, sociales o culturales que podrían estar ligados al contenido de nuestra experiencia mental y afectar su funcionamiento. De ahí que una de las críticas más duras a los cognoscitivistas es el hecho de abstraer a los seres humanos de sus condiciones sociales y biológicas. La actividad mental no consiste sólo en procesar estímulos, sino en entenderlos y dotarlos de significado, por tanto, las teorías cognitivas no prestan atención al contenido del mismo.

Se trata de comprender los procesos mentales en general y de forma universal sin atender a su realización en una cultura concreta. La psicología cognitiva se presenta, utilizando la terminología de Kuhn, como el “nuevo paradigma” que ha venido a desbancar al “paradigma conductista”, mediante un proceso de revolución científica, cosa que no es del todo cierta porque para hablar de un cambio de paradigma habría que resolver las “anomalías” que hicieron fracasar al anterior; el conductismo sigue investigando, realizando aportes científicos y estudios en amplios sectores académicos y profesionales pues hay supuestos básicos de carácter teórico y metodológico que comparten ambas corrientes.

Hacia los años ochenta la psicología cognitiva presenta variadas tendencias: por un lado consolida el enfoque computacional con el nombre de ciencia cognitiva y por otra parte se produce una ampliación con temas nuevos como las neurociencias, en el ámbito de la psicología experimental. Dentro de este desarrollo, los aportes de Jean Piaget van a jugar un papel importante en torno a lo que se ha denominado psicología genética.

2.1. Psicología genética: Jean Piaget

Dentro de la psicología Jean Piaget inaugura una corriente denominada **Psicología Genética** la cual se interesa por la forma como, desde el nacimiento hasta la adolescencia, el sujeto va realizando su comprensión del mundo. No desconoce que el conocimiento tiene como fuente a la sociedad y el medio sociocultural de los individuos; por eso va a plantear que “un medio adulto sin dinamismo intelectual puede causar un retraso general en el desarrollo del niño”. Sin embargo, la psicología genética centra su interés epistemológico en la indagación del sujeto, en sus posibilidades de conocimiento. El planteamiento de Piaget se relaciona con tres campos del saber: la epistemología, la biología y la psicología genética.

Desde la epistemología se interroga sobre los determinantes del proceso de creación y crecimiento del conocimiento, desde la biología se deriva el problema de la adaptación y el problema del conocimiento y desde la psicología se constituye el campo experimental de las estructuras que

marcan el itinerario de la construcción de esos conocimientos. A partir de estos tres campos del saber se busca responder en forma rigurosa y específica sobre las actividades cognoscitivas del sujeto para establecer la forma estructural de su conocimiento.

La epistemología genética se plantea cómo el ser humano construye el conocimiento en el contexto de la interacción individuo-medio; por eso se cuestiona sobre cómo crecen los conocimientos, cómo se transforman mediante ajustes progresivos y cómo estos siguen una progresión de un nivel inferior a un nivel superior, es decir, de un pensamiento sensomotor al pensamiento formal. Para la psicología genética la elaboración del proceso cognitivo se funda en la organización de estructuras mentales gracias a esquemas cada vez más perfeccionados y al desarrollo de la abstracción reflexionante.

Piaget concibe que el proceso de construcción de los conocimientos es un proceso en el cual el sujeto asimila lo real, lo transforma y le da paso a la acomodación, es decir, que es transformado por lo real, entendiendo la construcción y el desarrollo de la inteligencia y del conocimiento no como simple efecto acumulativo de experiencias, sino como el proceso complejo y activo de la organización, de la diferenciación y de las transformación de esas experiencias. "Todo conocimiento, todo progreso de nuestra inteligencia, toda transformación es siempre una reconstrucción interna de datos externos aportados por la experiencia" (Piaget, 1968). De este modo el sujeto es el propietario de una lógica anterior al paso por la escuela, al igual que la regulación de su pensamiento está basado en leyes que determinan cómo, cuándo y cuánto aprenderá.

Piaget parte de un principio de la biología: toda especie, todo organismo se organiza y se adapta; los seres humanos utilizan la inteligencia para adaptarse a su medio, por eso Piaget considera que la inteligencia es la capacidad de adaptación a situaciones nuevas por parte del individuo, siendo esta un caso particular de adaptación biológica al medio, por eso los seres humanos poseen estructuras intelectuales las cuales se constituyen en órganos inmateriales de adaptación. El hombre, para realizar este proceso de adaptación cuenta con:

- Primeras **conductas reflejas**: que dan lugar al nacimiento de la inteligencia en el niño.
- Tendencia a **la organización** del conocimiento en estructuras progresivamente más ajustadas a la realidad.
- Mecanismos de **adaptación** al medio, como producto de las actividades de asimilación y acomodación.
- Al concebir la inteligencia como adaptación al medio, esta se entiende como el equilibrio entre dos mecanismos indisociables: **la acomoda-**

ción y la asimilación. El ser humano estaría siempre en constante desarrollo cognoscitivo, por lo tanto cada experiencia nueva restablece un equilibrio, es decir, realiza un reajuste de estructuras.

Ahora bien, ¿cuál es el papel que juegan la acomodación y la asimilación para poder llegar a un estado de equilibrio? El niño, al irse relacionando con su medio ambiente, irá incorporando las experiencias a su propia actividad, y es aquí donde interviene el mecanismo de la asimilación pues el niño adoptará el medio externo a sus estructuras cognoscitivas ya construidas; sin embargo, estas estructuras las tendrá que reajustar con las experiencias ya obtenidas, lo que provoca una transformación de estructuras, es decir, se dará el mecanismo de la acomodación.

No obstante, para que el pensamiento pase a otros niveles de desarrollo deberá presentarse un tercer mecanismo; se trata del “equilibrio”, el cual es el balance que surge entre el medio externo y las estructuras internas del pensamiento. La asimilación de los objetos externos es progresiva y se realiza por medio de todas las funciones del pensamiento, a saber: la percepción, la memoria, la inteligencia, el pensamiento intuitivo y la inteligencia lógica. Todas estas asimilaciones que implican una acomodación, van generando una adaptación al equilibrio, lo cual conlleva a una adaptación cada vez más adecuada al medio ambiente.

Al conocer la evolución de las estructuras cognoscitivas se torna más fácil comprender el papel que juegan los mecanismos de adaptación y acomodación en el desarrollo educativo. Asimilación es pues, la incorporación de elementos externos al organismo, reelaborados (modificados) en función de las estructuras orgánicas o mentales que este posee para tal fin. Algo es asimilado si, en el mismo acto puede ser incorporado y modificado.

Piaget distinguió dos aspectos complementarios en la génesis del conocimiento:

- **Estructuras invariables:** Mecanismos de adaptación: asimilación y acomodación.
- **Estructuras variables:** Caracterizadas por las estructuras construidas en una sucesión de conocimientos a través de la vida.

Las personas, según la psicología cognitiva, obtienen conocimientos del mundo o de la realidad y de las categorías generales o formas que organizan el conocimiento. De esta manera el conocimiento deviene de la acción transformadora del sujeto sobre el medio.

Para Piaget el desarrollo mental es el resultado de la interacción de cuatro factores:

- Crecimiento orgánico y maduración.
- Las interacciones y transmisiones sociales (escuela, familia).
- El ejercicio y la experiencia (producto de la actividad motora, mental o la relación entre conceptos).
- Equilibración (cada innovación se hace posible en función de las precedentes. Compensaciones activas del sujeto en respuesta a perturbaciones exteriores).

Estadios de desarrollo

Piaget parte de considerar el desarrollo cognitivo como constructivo, no lineal, el cual atraviesa distintos momentos a los cuales se les denomina etapas o estadios de desarrollo. Las etapas marcan las diferentes fases de la construcción de las operaciones mentales; cada una se caracteriza por una estructura que articula las conductas propias de la etapa. Se pueden ubicar las siguientes condiciones que permiten identificar las etapas o estadios de desarrollo:

- Organizaciones sucesivas con cierto grado de estabilidad y que impliquen nuevas conquistas cognitivas.
- Distintas formas que dispone el sujeto para abordar los problemas.
- Formas comunes de organizar la realidad y de manifestarla en distintos dominios: motriz, intelectual, afectivo.
- La secuencia es siempre la misma (aunque depende de factores como la historia personal o el medio en que vive el sujeto).
- Cada estadio tiene una estructura, es decir, una forma particular de equilibrio, en su campo está estable y en los límites inestable, esto es, en el acercamiento a una nueva etapa.
- Cada vez la estructura asegura un equilibrio más amplio y más estable que el precedente.
- La continuidad y el equilibrio dan como consecuencia una secuencia de desarrollo.

Para Piaget las etapas no se suceden linealmente. Proceden por integración de un nivel inferior a uno superior, por lo tanto no hay sujeción *stricto sensu* de las conductas sino más bien reconstrucción de conductas adquiridas con anterioridad a partir de nuevos esquemas. El desarrollo de las etapas es un proceso continuo que no por ello cobra la forma de un movimiento lineal definido por la edad.

La etapa no comprende ningún carácter normativo en términos de conductas cognitivas, ni imposición alguna en términos de promedio de

edad. Las edades indicadas no son ni datos estrictos ni normas por alcanzar, sirven para referenciar un orden de sucesión en la construcción de las operaciones, las cuales conviene tomarlas como marcadores flexibles. Las etapas expresan por lo tanto un orden de sucesión y no una edad promedio, este orden puede traducir retrasos o aceleraciones según el medio social, la integración escolar, etc. La pregunta que se hacen muchos psicólogos y pedagogos, frente a estos planteamientos, es si el orden de sucesión de las etapas intelectuales definido por Piaget es un modelo universal.

Tomando como base lo anteriormente dicho, Piaget define en sus palabras las etapas del desarrollo:

“El desarrollo se hace por escalones sucesivos, por estadios y por etapas, y distinguiré cuatro grandes etapas en este desarrollo que me ocuparé de describir brevemente.

Primero, una etapa que precede al lenguaje y que llamaremos de *inteligencia sensorio-motriz*, antes de los 18 meses, aproximadamente.

Segundo, una etapa que comienza con el lenguaje y que llega hasta los 7 u 8 años, a la que llamaremos periodo de la representación *preoperatoria*,...

Luego, entre 7 y 12 años más o menos, distinguiremos un tercer periodo que llamaremos el de *operaciones concretas*.

Y finalmente, después de los 12 años el de las *operaciones proposicionales o formales*.”¹³

Aprender y conocer

Piaget establece una clara distinción entre aprender y conocer, pues el aprender es lograr el fin mientras que conocer es entender y no sólo observar, copiar o representar un objeto sino también dar sentido a lo real. Este entender se explica como el medio, es decir, el conjunto de individuos, de los objetos y de los acontecimientos, estructurado gracias a los esquemas elaborados por el niño. Por eso para Piaget “entender consiste en establecer la razón de las cosas, mientras que lograr sólo equivale a emplearlas con éxito”.

En conclusión, el objeto y el interés de la psicología genética es el estudio del itinerario de los conocimientos del sujeto cognoscente desde sus formas más embrionarias hasta sus desarrollos más formales y abs-

13. Piaget, Jean. *Psicología del niño*. París. 1966. Capítulo I.

tractos, partiendo desde las estructuras cognitivas comunes que se presentan en el desarrollo y los procesos de formación de dichas estructuras (psicogénesis).

2.2 Jerome Bruner

Psicólogo estadounidense, nació en Nueva York en 1915. Aunque no inventó la psicología cognitiva, le dio un fuerte impulso. Escribió una suma importante de libros y artículos científicos entre los cuales podemos señalar: *Hacia una teoría de la instrucción*; *Acción, pensamiento y lenguaje*; *El habla del niño*; *La importancia de la educación*; *Actos de significado*; *La educación, puerta de la cultura*, manteniendo su posición frente a los debates que se daban sobre la educación de los niños, los cuales debían centrarse en cómo enseñan los maestros y cómo aprenden los alumnos. En el proceso de enseñanza en la escuela, los niños asumen que el maestro transmite información a la clase y así aprenden que otros niños de la clase pueden también tener conocimientos y los pueden compartir, y que en el caso de que nadie conozca la solución a una pregunta, finalmente siempre habrá algún lugar donde encontrarla.

Bruner toma como referencia los planteamientos de Piaget en lo que respecta a las etapas del desarrollo intelectual del niño, quien tiene capacidad para asimilar estímulos y datos que le proporciona el ambiente circundante, lo que sugiere que, cuando hay un mayor desarrollo, se produce una mayor independencia en sus acciones con respecto al medio, gracias a la permanencia del pensamiento en la especie humana. Estos procesos cognitivos poseen tres etapas generales que se desarrollan en sistemas complementarios para asimilar la información y representarla, pero al mismo tiempo se corresponden con las etapas del desarrollo, pasando primero por la acción, luego por la imagen y finalmente por el lenguaje.

Estos modos de conocer se relacionan estrechamente con los estadios del desarrollo de la teoría de Piaget: preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales. A continuación señalaremos los modos de conocer que aunque se adquieren progresivamente, una vez establecidos perduran toda la vida como forma de aprendizaje:

- *Modo enactivo*, es la primera inteligencia práctica. Surge y se desarrolla como consecuencia del contacto del niño con los objetos y con los problemas de acción que el medio le brinda, esto significa que la representación del mundo se realiza a través de la acción, de la respuesta motriz que consiste en representar cosas mediante la reacción inmediata de la persona. Este tipo de representación ocurre marcada-

mente en los primeros años y Bruner la relacionó con la fase senso-motora de Piaget en la cual se fusionan la acción con la experiencia externa.

- *Modo icónico*, es la representación de cosas a través de imágenes y sirve para que reconocer los objetos cuando estos cambian en una manera de menor importancia. Consiste en representar cosas mediante una imagen (aunque tal representación sigue teniendo algún parecido con la cosa representada) o esquema espacial independiente de la acción y se realiza mediante el desarrollo de imágenes que representan la secuencia de actos implicados en una determinada habilidad.
- *Modo simbólico*, es cuando la acción y las imágenes se traducen a un lenguaje, y surge cuando se interioriza el lenguaje como instrumento de cognición. Consiste en representar una cosa mediante un símbolo arbitrario que en su forma no guarda relación con la cosa representada, por ejemplo, el número tres se representaría icónicamente a través de tres bolitas, mientras que simbólicamente basta con un 3. Los modos de representación son reflejo del desarrollo cognitivo y actúan en paralelo, es decir, una vez un modo se adquiere, uno o dos de los otros pueden seguirse utilizando.

Para Bruner, lo más importante en la enseñanza de conceptos básicos es que se ayude a los niños a pasar progresivamente de un pensamiento concreto a un estadio de representación conceptual y simbólico que esté más adecuado con el crecimiento de su pensamiento. La formación de conceptos es un acto inventivo en virtud del cual se construyen clases o categorías, mientras que la obtención de conceptos supone la búsqueda de los atributos que distinguen a los seres que son ejemplares de la clase que se quiere diferenciar, de esta manera, el descubrimiento de que una sustancia puede categorizarse como blanca y otra como no blanca es un acto de formación de conceptos, en cambio, la determinación de las cualidades que acompañan las sustancias blancas y a las no blancas es un acto de obtención de conceptos.

La principal preocupación de Bruner es inducir al aprendiz a una participación activa, por eso desarrolla la idea de "aprendizaje por descubrimiento" donde el individuo tiene una gran participación en el proceso educativo, y se manifiesta cuando el instructor le presenta todas las herramientas necesarias para que este descubra por sí mismo lo que desea aprender. Con el aprendizaje por descubrimiento se busca el desarrollo de un conocimiento significativo que fomente la investigación, el rigor y las habilidades en la solución de problemas, ejercitar el pensamiento crítico,

discriminar lo importante de lo que no lo es preparando al hombre para enfrentar los problemas de la vida.

Los individuos procesan, organizan y recuperan la información que reciben desde su entorno, por esta razón el aprendizaje se presenta en una situación ambiental que desafía la inteligencia del individuo haciendo que este resuelva problemas y logre transferir lo aprendido a través de realizar una serie de relaciones entre los elementos de su conocimiento, construyendo estructuras cognitivas para retener ese saber en forma organizada, así se reconoce a los individuos como seres activos que se dedican a la construcción del mundo.

El ambiente necesario para que se dé un aprendizaje por descubrimiento debe presentar al educando alternativas para que perciba relaciones y similitudes entre los contenidos a aprender. Bruner sostiene que el descubrimiento favorece el desarrollo mental, y que lo que nos es más personal es lo que se descubre por sí mismos. En esencia el descubrimiento consiste en transformar o reorganizar la experiencia de manera que se pueda ver más allá de ella, presentándose de manera hipotética y heurística antes que de manera expositiva. En base a los principios del aprendizaje por descubrimiento, se propone una teoría de la instrucción que se constituye cuatro aspectos principales:

- **Predisposición a aprender:** Bruner plantea que el aprendizaje se debe a la exploración de alternativas, es decir, los individuos tienen un deseo especial por aprender, por ello la teoría de la instrucción debe explicar la activación, mantenimiento y dirección de la conducta.
- **Activación:** Explica la conducta de exploración de alternativas. Para Bruner, es el grado que tenemos de incertidumbre y curiosidad que produce en nosotros las ganas de explorar.
- **Mantenimiento:** Cuando la conducta ya se ha producido es necesario mantenerla y para esto el explorar tiene que ser más beneficioso que perjudicial.
- **Dirección:** El explorar alternativas finalmente tiene una dirección determinada. Esta depende de la finalidad o meta de la tarea y del conocimiento de lo importante que es el explorar esa alternativa para la obtención del objetivo, es decir, para que haya dirección se tiene que conocer por lo menos el objetivo, y el valor de las alternativas debe dar información de dónde está el sujeto en relación a ese objetivo.

Bruner asigna al docente el papel de mediador entre el conocimiento específico y las comprensiones de los individuos desde el momento en

que se activa el potencial intelectual del aprendiz. El instructor facilita el aprendizaje, diseña actividades, elabora estrategias acordes con el conocimiento que se desea enseñar, además de estar al tanto de las problemáticas que se presentan con el fin de orientar sobre los posibles errores. En el aprendizaje por descubrimiento el maestro debe motivar a los estudiantes a que ellos mismos descubran las relaciones entre conceptos y construyan sus proposiciones.

El educando o aprendiz tiene el rol de revisar, modificar, enriquecer y reconstruir sus conocimientos con el fin de elaborar sus propias representaciones o modelos de la realidad, utilizando y transfiriendo lo aprendido a otras situaciones. Consecuentemente, se estipula que los maestros deben adecuar y variar sus metodologías de acuerdo a los estadios de evolución y desarrollo de los niños, de esta manera la información con la que el estudiante interactúa estará de acuerdo al formato de su estructura cognitiva.

Para la organización de la enseñanza nuestro autor propone un currículo en espiral, es decir, trabajar periódicamente los mismos contenidos cada vez con mayor profundidad, de esta manera el estudiante modifica continuamente sus representaciones mentales. Las materias nuevas debieran, en general, enseñarse primero a través de la acción para avanzar luego a través del nivel icónico y así poder abordar el nivel simbólico. De acuerdo con esto, es conviene pasar un periodo de conocimiento "no-verbal": primero descubrir y captar el concepto y luego darle el nombre, de este modo el aprendizaje avanzará de manera continua en forma cíclica o en espiral, como diría Bruner: "Cualquier materia puede ser enseñada eficazmente en alguna forma honradamente intelectual a cualquier niño en cualquier fase de su desarrollo".

Con el fin de retomar los conceptos permanentemente y profundizar en los núcleos básicos de cada materia, el aprendizaje debe hacerse de forma activa y constructiva por "descubrimiento", por lo que es fundamental que el alumno aprenda a aprender. El profesor actúa como guía del alumno y poco a poco va retirando esas ayudas (*andamiajes*) hasta que el alumno pueda actuar cada vez con mayor grado de independencia y autonomía. Esta organización de las materias de enseñanza refleja que el aprendizaje procede de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto y de lo específico a lo general de forma Inductiva.

Al igual que Piaget, Bruner enfatiza la importancia de la exploración activa y la solución de problemas como una forma natural y preferible de aprender. Es pesimista a la hora de enseñar procedimientos abstractos como la solución de ecuaciones sin establecer primero la conexión profunda entre estos procedimientos y lo que representan.

Sobre el aprendizaje de las disciplinas escolares, Bruner desea que los estudiantes aprendan la estructura y las relaciones entre estas de modo que puedan ser retenidas como un cuerpo de conocimientos organizados. Se debe permitir a los estudiantes aprender a través del descubrimiento guiado durante la exploración motivada por la curiosidad. Una fórmula para ello es usando las herramientas que las ciencias utilizan para abordar y resolver los problemas como solucionar incógnitas matemáticas empleando las herramientas de los matemáticos o las herramientas de los historiadores para resolver las cuestiones que ellos abordan, y así sucesivamente con cada disciplina del conocimiento.

2.3 David Ausubel

Nació en Nueva York donde cursó sus estudios universitarios. Es el creador de la teoría del aprendizaje significativo propuesta entre los años de 1963 a 1968 que responde a una concepción cognitiva del aprendizaje. Thomas Kuhn, Jean Piaget y Stephan Toulmin influyeron en las concepciones de Ausubel: de Kuhn retomará el concepto de paradigma, de Piaget tomará el concepto y la génesis de las estructuras cognitivas y planteará que el aprendizaje debe correlacionarse con el nivel de desarrollo de las estructuras cognitivas y a su vez servir como elemento formador de aquellas. El pensamiento está organizado y jerarquizado, y es a partir de estas estructuras como se presenta y asimila el mundo social, físico y matemático. Para Ausubel la educación tiene un papel central en la formación de las estructuras cognitivas entendiéndolas como el conjunto organizado de conceptos e ideas que un individuo conserva de un determinado campo del conocimiento y plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que posea.

En el proceso de enseñanza es importante conocer la estructura cognitiva del estudiante, los conceptos y proposiciones que maneja así como el grado de apropiación de los mismos. El estudiante cuenta con una serie de experiencias, conceptos, proposiciones, nociones y conocimientos, los cuales deben ser aprovechados para su beneficio. Ausubel resume este hecho diciendo: "Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averíguese esto y enséñese consecuentemente".

La estructura cognitiva es el factor principal del aprendizaje. Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos se relacionan con lo que el alumno ya sabe, es decir, con su estructura cognitiva, como una imagen, un símbolo, un concepto o una proposición con los cuales la

nueva información pueda interactuar. El aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información "se conecta" con un concepto relevante existente en la estructura cognitiva denominado "subsunsor". Esto implica que las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de "anclaje" a las primeras y en la medida de que esos nuevos conceptos sean aprendidos significativamente, crecerán y se modificarán los subsunsores iniciales, que luego, posibilitarán el aprendizaje de otros conocimientos.

No se habla de un proceso de asimilación de conceptos sino de interacción entre los conocimientos más relevantes de la estructura cognitiva y las nuevas informaciones, de manera que éstas son integradas a la estructura cognitiva favoreciendo la diferenciación, evolución y estabilidad de los subsunsores preexistentes y consecuentemente, de toda la estructura cognitiva.

De acuerdo a como estén organizados los conceptos, de acuerdo a su nivel de generalidad, abstracción, discriminación, estabilidad y claridad, se facilitará o no el aprendizaje. Una estructura altamente jerárquica y organizada, con presencia de conceptos diferenciados, estables y claros permitirá realizar aprendizajes más significativos, en caso contrario el aprendizaje será menos efectivo. Para Ausubel la enseñanza debe estar orientada en la adquisición y diferenciación de conceptos desde donde distingue tres tipos de aprendizaje significativo:

1. El de las representaciones o de proposiciones de equivalencia: consiste en el aprendizaje de símbolos o de lo que estos representan.
2. El de proposiciones: que consiste en hacerse al significado de nuevas ideas expresadas en forma de proposiciones.
3. El de conceptos: que se representan con palabras o nombres. Aprender conceptos implica construir las representaciones comprendidas en esas palabras o nombres.

El aprendizaje de proposiciones como el de conceptos posee una misma base y depende de aprendizajes significativos de representaciones. Para que se de un aprendizaje significativo se requiere:

1. Que el sujeto muestre una actitud positiva hacia el aprendizaje significativo. El estudiante debe poseer en su estructura cognitiva los conceptos previamente formados de manera que el nuevo conocimiento pueda vincularse con el anterior. En caso contrario no podrá asimilar-

se. El alumno ha de mantener una cierta predisposición inicial hacia lo que se le enseña; por ello son necesarias estrategias motivadoras que provoquen su atención.

2. El material utilizado debe ser potencialmente significativo para el estudiante, especialmente relacionado con sus estructuras de conocimiento, es decir, el material debe poseer una significación lógica.
3. Que la información sea en forma sustancial (lo esencial) y no arbitraria (relacionada con el conocimiento previo del alumno). Los contenidos informativos que se van a procesar han de presentarse estructurados, formando un "organizador secuencial" o bloques de contenidos. Las estrategias de estructuración del contenido conllevan el uso de un vocabulario y terminología adaptados al alumno, como el establecimiento de relaciones potentes entre todos los conceptos y la concreción y aplicación de lo conceptual conllevan a situaciones reales y cercanas a la experiencia del alumno.

Según Ausubel existen diferentes tipos de aprendizajes que se dan dentro del aula escolar; para comprenderlos, conviene hacer dos distinciones básicas en torno al tipo de aprendizaje realizado por el alumno (la forma en que incorporará lo aprendido dentro de su estructura cognoscitiva) y el tipo de estrategia de enseñanza que se utilice. De acuerdo con la primera distinción, existen dos modalidades de aprendizaje: el repetitivo o memorístico y el significativo. Respecto a lo segundo, se debe distinguir entre aprendizaje por recepción y por descubrimiento.

Es tarea del docente desarrollar el aprendizaje significativo por recepción y por descubrimiento en sus alumnos, dado que se ha demostrado que este tipo de aprendizaje está asociado con niveles superiores de comprensión de la información y es más resistente al olvido. El aprendizaje es significativo si el estudiante puede relacionar el nuevo material de aprendizaje con su estructura de conocimiento existente, para lo cual es necesario que lo que se aprende esté debidamente sustentado en el orden cognitivo y no sea una mera repetición de algo ausente de sentido en dicho orden.

Para que se desarrolle un aprendizaje significativo se deben tener en cuenta:

1. Que se ajuste a la realidad social en la que el alumno se desenvuelve y que satisfaga determinados problemas de dicha realidad, lo que le da sentido al hecho mismo de aprender.
2. Que se ajuste a los intereses, deseos, motivaciones de índole personal del alumno, para que de esa manera satisfaga su individualidad y le dé sentido a su crecimiento.

Ausubel clasifica los aprendizajes a partir de dos criterios: el primero referido al producto del aprendizaje, y otro referido al proceso de aprendizaje: El producto del aprendizaje va desde el aprendizaje memorístico repetitivo basado en puras asociaciones, hasta el aprendizaje significativo, basado en la construcción de los nuevos conocimientos, integrándolos a los previamente adquiridos. El proceso de aprendizaje se refiere a las estrategias por las que el alumno o recibe la información de otro o la descubre por sí mismo. De esta manera el aprendizaje, fruto de la recepción y del descubrimiento, puede ser significativo o memorístico dependiendo de las condiciones en que suceda.

3. La pedagogía liberadora

3.1 Paulo Freire (1921–1997)

Nace en la ciudad de Recife en el estado de Pernambuco en Brasil. Fue el inspirador del Movimiento de Cultura Popular y participó en el Movimiento de Educación de Base (MEB) que nació en 1961 por un convenio entre el Gobierno de Brasil y la Conferencia Episcopal; estos movimientos se convertirán en antecedentes de la Pedagogía de la Liberación. A partir de su experiencia en el Movimiento de Cultura Popular y sus estudios sobre el lenguaje popular crea un método de alfabetización de adultos que tendrá gran incidencia en todo el movimiento de educación popular, especialmente en América Latina. El MEB, fue un movimiento humanista cristiano–reformista que promovía una educación en la cual las comunidades tomaran conciencia de las dimensiones de su dignidad, así como de la transformación de la sociedad.

Antes de centrarnos en los planteamientos de Paulo Freire es necesario que veamos el acontecer político y social que lo llevaría a estructurar una pedagogía liberadora.

Hacia el año 1930 es derrotada la revolución en Brasil quedando Getulio Vargas (1883–1954) en el poder, tras protagonizar un golpe de Estado con el respaldo del Ejército. Gobernó por decreto como presidente en funciones hasta 1934, año en que fue elegido presidente constitucional por el Congreso. En 1937 proclamó el Estado de excepción, prohibió todas las organizaciones políticas, disolvió el Congreso y declaró el *Estado Novo* (Estado Nuevo), que se convirtió en un régimen de tintes fascistas con él como dictador. Se impulsaron campañas de alfabetización en buena parte de la población campesina y obrera de las ciudades con el fin de capacitar mano de obra destinada a la industrialización del país.

Durante el gobierno de Juscelino Kubitschek, elegido presidente de la República por parte del Partido Social-democrático en 1956, se inició un ambicioso programa de obras públicas que aumentó en gran medida la prosperidad económica del país aunque dejó un legado de inflación y deuda pública. Las experiencias educativas llevadas a cabo por Freire coinciden con el deseo de Belchior Marques Goulart, primer vicepresidente de gobierno de Kubitschek y luego presidente de la República, de una mayor participación popular, dado que de los 35 millones de brasileños aptos para votar, más de la mitad no estaban inscritos en el censo electoral por ser analfabetos.

Goulart inició un programa de reformas básicas en 1964 que fijaba controles del aumento de los alquileres que favorecerían a las personas con ingresos más bajos, se nacionalizaron las refinerías de petróleo, se expropiaron las tierras no explotadas y se limitó la exportación de beneficios. Freire se vincula a la campaña de alfabetización impulsada por Goulart, la cual presentó resultados importantes, por ejemplo en el estado de Sergipe el plan venía a añadir 80.000 electores a los 90.000 existentes y en Pernambuco el número de votantes pasaría de 800.000 a 1.300.000.

Pero no sólo se había incrementado el número de personas en el censo electoral sino que se había elevado la capacidad crítica de las personas que habían participado en la alfabetización. Hay que tener en cuenta que las campañas de alfabetización que se llevaron a cabo hacían parte de la política trazada a nivel internacional sobre la necesidad de elevar el nivel educativo de grandes masas de población, ya que las estructuras tradicionales, la falta de conocimientos y el analfabetismo eran un obstáculo para el desarrollo económico y el impulso de procesos de industrialización en los países del Tercer Mundo.

Este proceso fue detenido por los militares en 1964 quienes expresaron su oposición al Gobierno, sugiriendo, entre otras cosas, que éste era simpatizante del régimen cubano de Fidel Castro, lo que conllevaría a que el 31 de marzo de 1964 el Presidente fuera derrocado por una sublevación del ejército quedando el poder en manos del general Humberto Castelo Branco, jefe de las Fuerzas Armadas. Tras el golpe militar, Freire fue llevado a prisión acusado de "subversivo internacional". Después de 72 días de reclusión, fue "convencido" a dejar el país. Primero se exilió en Chile donde encontró un clima social y político favorable para el desarrollo de sus planteamientos. Trabajó durante 5 años en programas de educación de adultos en el Instituto Chileno para la Reforma Agraria (ICIRA) donde escribió su principal obra *Pedagogía del oprimido*.

Seguidamente, en 1969 trabajó como profesor de la Universidad de Harvard en estrecha colaboración con numerosos grupos comprometidos

con nuevas experiencias educativas en zonas rurales y urbanas. Durante los 10 años siguientes, fue Consultor Especial del Departamento de Educación del Consejo Mundial de las Iglesias en Ginebra (Suiza), en ese periodo, ofreció consultoría educativa a varios gobiernos del Tercer Mundo, principalmente a África.

Sus ideas y su propuesta educativa fueron acogidas con entusiasmo por parte de educadores progresistas, religiosos de la Teología de la Liberación y activistas sociales, esto en el contexto de radicalización de las luchas sociales en América Latina. La década del setenta se caracterizó por el fortalecimiento de los movimientos sindicales de campesinos, pobladores urbanos, artistas y educadores comprometidos con las causas populares, así como del auge de partidos y movimientos de izquierda política que provocaría la reacción de las clases dominantes en la mayoría de los países de América Latina quienes recurrirían a golpes de Estado en cabeza de los militares, imponiendo regímenes autoritarios que buscaron terminar a sangre y fuego el auge del movimiento popular.

En 1980, después de 16 años de exilio, Freire retornó a Brasil para “reaprender” su país. Allí prestó sus servicios como profesor en la Universidad Estatal de Campinas (UNICAMP) y en la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (PUC-SP). En 1989, fue Secretario de Educación en esta misma ciudad, haciendo un gran esfuerzo en la revisión curricular e implementación de la alfabetización, empeñándose en el aumento salarial de los profesores.

Cabe señalar que Paulo Freire junto con algunos colaboradores, entre ellos su segunda esposa, funda el Instituto Paulo Freire el 1 de septiembre de 1992 con el deseo de reunir personas que, movidas por los mismos sueños, pudiesen profundizar sus reflexiones, mejorar sus prácticas y fortalecer la construcción de un mundo más justo y humano. Durante la década del noventa, se dedica a sistematizar su experiencia pedagógica y escribe *Pedagogía de la Esperanza* (1992), *Política y Educación* (1993), *Cartas a Cristina* (1994), *Cartas a quien pretende enseñar* (1994), *A la sombra de este mango* (1997), *Pedagogía de la autonomía* (1998) y su última obra *Pedagogía de la indignación* (2001) donde hace una crítica al neoliberalismo.

Es significativa la importancia de su crítica a la educación tradicional a la que denomina, entre otros apelativos, educación “bancaria”. De ella dice que se caracteriza por una relación vertical y autoritaria del maestro sobre sus estudiantes, siendo el profesor el que sabe y el alumno el depósito donde se vacían los conocimientos. Esta educación bancaria busca la domesticación de los estudiantes y su sometimiento a la sociedad capitalista, por lo que Freire propone desarrollar una educación liberadora y

democrática, que parta de la experiencia del educando para que este se involucre en un proceso de transformación de la realidad:

“Contrariamente a la educación para la domesticación, la educación para la liberación, que es utópica, profética y optimista, es un acto de conocimiento y un medio de acción que permite transformar la realidad que debe ser conocida.”¹⁴

“Desde sus primeras experiencias y reflexiones, la educación es considerada como un acto de conocimiento, una toma de conciencia de la realidad, una lectura del mundo que precede a la lectura de la palabra. En efecto, su método de alfabetización parte de la exigencia de una investigación por parte de los educadores, de la realidad de los educandos y de la lectura que éstos hacen de ella, expresada en el lenguaje. Ya en el proceso de alfabetización se parte de la apropiación problematizadora de la realidad y de la discusión de las lecturas “ingenuas” de los educadores y educandos; en el método Freire, a través del diálogo sobre problemas significativos, los iletrados aprehenden críticamente su mundo, a la vez que aprenden a leer y escribir.”¹⁵

Freire considera que el conocimiento de la realidad no es un acto individual ni meramente intelectual. Conocer el mundo es un proceso colectivo y práctico que involucra diferentes formas de saber: la conciencia, el sentimiento, el deseo, la voluntad, el cuerpo. Toda práctica educativa debe reconocer lo que educandos y educadores saben sobre el tema y generar experiencias colectivas y dialógicas para que unos y otros construyan nuevos conocimientos. De ahí que Freire planteara que “nadie lo conoce todo ni nadie lo desconoce todo; nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí mediados por el mundo”.

Siguiendo con sus planteamientos considera que la actividad del educador y la educación misma cumple un papel eminentemente político pues toda práctica política es educativa ya que involucra una intencionalidad, reproduce planteamientos, cuestiona la realidad, mantiene o genera en los educandos nuevos valores.

14. Ovejero, Anastasio, “Paulo Freire y la psicopedagogía de la liberación” en *Thema*, n.º 3, 1997, pág. 675. Volumen IX.

15. Torres, Alfonso. *Paulo Freire y la educación popular*. Departamento de Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia, 2005.

Cuando en 1979, tras quince años de exilio, volvió a su país, afirmó en una entrevista: "Siendo educador soy necesariamente político, pero hay una diferencia entre ser un político en tanto que educador y ser un educador en tanto que político. Yo soy exactamente lo primero: soy un político porque soy educador"¹⁶. Para él no se puede hablar de educación a secas sino de "educación para qué, educación a favor de quiénes o educación contra qué, teniendo en cuenta que la educación puede ser liberadora pero también puede ser manipuladora y domesticadora, es decir, esclavizante", de esto afirma Freire: "A las clases dominantes no les gusta la práctica de una opción educativa orientada hacia la liberación de las clases dominadas. Ésta es mi opción: un trabajo educativo cuyos límites reconozco, que se dirija hacia la transformación de la sociedad a favor de las clases dominadas"¹⁷.

Seguidamente anota: "La escuela es un instrumento de dominación, controlado por las clases que detentan el poder, pero que puede ser transformada para convertirla en instrumento de toma de conciencia y de liberación de los explotados y oprimidos. Ahora bien, para adquirir la conciencia de la propia situación (proceso de concienciación) se debe reflexionar sobre las vivencias cotidianas y adquirir elementos teóricos y culturales en un proceso de educación permanente que conducirá a actuar sobre dicha realidad. Freire es consciente de la dimensión política de la educación, por lo que exige que los educadores, coincidiendo en esto con Gramsci, deben tener una clara postura política, subrayando que si bien los cambios a nivel educativo son importantes y hasta imprescindibles, sin embargo de poco sirven si no pasan de ahí"¹⁸.

En consecuencia, el educador debe tener claro que su papel es el de contribuir a la toma de conciencia de los oprimidos frente a su situación de explotación, y buscar la transformación de esa realidad. El educador progresista debe tener claras sus convicciones y opciones políticas, no para imponerlas a los educandos sino para darles herramientas para que asuman sus propias decisiones y opciones, "el educador no debe perder su capacidad de indignación, no puede ser indiferente ni neutral frente a las injusticias, la opresión, la discriminación y la explotación; así mismo, debe mantener y promover la esperanza en la posibilidad de superación del orden injusto, de imaginarse utopías, de trabajar por la construcción de otras posibilidades de mundo.

16. Ovejero, Anastasio. "Paulo Freire y la psicopedagogía de la liberación", en *Psicothema*, n.º 3, 1997, pág. 671. Volumen IX.

17. *Ibíd.*, pág. 677.

18. *Ibíd.*

La finalidad de la educación liberadora es transformar la realidad injusta que posibilita la existencia de opresores y oprimidos; es superar los obstáculos económicos, sociales, políticos y culturales que impiden la realización de los educandos como humanos. Las prácticas educativas emancipatorias, articuladas a praxis sociales transformadoras, hacen posible que la gente escriba su propia historia, es decir, que sea capaz de superar las circunstancias y los factores adversos que lo condicionan¹⁹.

Debo resaltar que Freire, al igual que todo el movimiento de educación liberadora o educación popular, no definió qué tipo o modelo de sociedad se pretendía construir, se intuía una sociedad socialista, pero distinta a la “diseñada” por el marxismo; su tarea se limitaba a la concienciación de los sectores populares para que ellos hicieran la historia, por eso a pesar del arduo trabajo que realizaron organizaciones, fundaciones y grupos, no se pudo lograr la transformación social que se pregonaba, ni se constituyeron en un todo organizado, como alternativa política.

Al hablar de Freire necesariamente tenemos que hacer referencia al movimiento de Educación Popular que, en gran medida, fue inspirado por los planteamientos de Paulo Freire y que se convirtieron en la práctica de grupos, organizaciones, fundaciones, iglesias, grupos de pastoral, comunidades eclesiales, organizaciones cívicas, etc., durante las décadas del setenta y ochenta.

La Educación Popular

La Educación Popular (EP) surgió a mediados de los años sesenta como resultado de las propuestas de Paulo Freire, aunque sólo en la década siguiente se convirtió en un término recurrente por parte de los educadores ligados a las organizaciones populares alcanzando su mayor difusión. La EP se desarrolla en el auge de una serie de movimientos sociales, organizaciones y partidos políticos, manifestaciones organizativas en barrios, escuelas, universidades, fábricas y veredas, oponiéndose a las políticas diseñadas por los Estados Unidos que se expresaban en el fortalecimiento de las fuerzas armadas y el consentimiento y participación en golpes militares, estableciendo regímenes como el de Pinochet en Chile, Banzer en Bolivia, Stroessner en Paraguay, Somoza en Nicaragua, Videla y Videla en Argentina, que impulsaron una serie de medidas económicas, acrecentando las desigualdades sociales. La Iglesia católica va a jugar un papel importante en el interior de la EP a partir de los postulados asumi-

19. Torres, Alfonso. *Paulo Freire y la educación popular*. Departamento de Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. 2005.

dos por el Concilio Vaticano II, sobre todo en América Latina, pues los planteamientos de la Conferencia Episcopal de Medellín en 1968, irán configurando el movimiento de la Teología de la Liberación, expresado en el movimiento de "Sacerdotes para América Latina" (SAL), Golconda y la organización de las comunidades eclesiales de base.

Al hablar de los fundamentos de orden filosófico o teórico es necesario decir que la Educación Popular se nutrió de tres corrientes: una será la corriente del marxismo conocida como estructuralismo marxista, encabezada principalmente por Louis Althusser, quien escribe el libro *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, que se convertiría en lectura obligada para los educadores populares, al igual que los textos de Martha Harnecker. Esta interpretación, desde un marxismo mecanicista, junto con una visión dual de la Iglesia de la Teología de la Liberación y una visión humanista, se convirtieron en la base de la concepción e interpretación de la realidad latinoamericana que sirvió para "iluminar" las prácticas pedagógicas de la Educación Popular y las organizaciones comprometidas con el cambio social.

Desde esta amalgama de concepciones se consideraba a la realidad en dos planos opuestos e irreconciliables: oprimidos vs. opresores, medios masivos de comunicación vs. medios alternativos de comunicación, educación bancaria vs. educación liberadora. A partir de las prácticas de la educación popular y las organizaciones populares, se generó un florecimiento de expresiones artístico-culturales tales como la pintura, obras de teatro y música, que presentaban una interpretación de la sociedad.

Esta manera de ver el mundo y la realidad se expresó en la escuela por medio de una serie de prácticas que tuvieron como método el taller; allí se organizaba a los participantes en grupos, se disponían en forma circular como símbolo de la igualdad y la horizontalidad mientras el educador popular se convertía en un acompañante del proceso, en un dinamizador para la toma de conciencia, por eso se partía del principio "Nadie enseña a nadie; nadie se educa solo; los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo".

Desde esta concepción se considera que los sectores populares tienen un conocimiento de la realidad y que lo que se debe hacer es convertirlo en consciente para que el pueblo aprenda la tarea histórica de la transformación social: "Así la imagen de la revolución sumiera matices particulares, todos, militantes políticos, activistas sociales, educadores, cristianos, científicos sociales y artistas comprometidos, compartían esa visión de la inexorable e irreversible aceleración de la historia que se vivía en América Latina; los más optimistas la veían a la vuelta de la esquina; los más pesimistas imaginaban un continente plagado de repúblicas socialistas al finalizar los ochenta. En reuniones y marchas se cantaba "busquemos con

alborozo el sol maravilloso de la revolución" (Alí Primera), y se entonaban himnos como "Venceremos, venceremos, la miseria sabremos romper", cuando no "Hermano dame tu mano, vamos justos a buscar..."²⁰.

La Educación Popular se caracteriza por:

1. "Lectura crítica de la realidad social, en particular de las injusticias generadas o acrecentadas por el sistema capitalista, y del papel reproductor del orden social que juega el sistema escolar.
2. Opción ético-política emancipadora, al identificarse con la construcción de una sociedad en la cual se superarían las injusticias e inequidades actuales, proyecto que se identificaba con el socialismo.
3. Contribución a la constitución de los sectores populares como protagonistas de esta transformación social, a partir del fortalecimiento de la educación, de sus organizaciones y movimientos.
4. Lo educativo como formación de una conciencia crítica en los educandos populares, entendida como toma de conciencia de la realidad injusta y de la necesidad de transformarla.
5. Creación de metodologías de trabajo basadas en la construcción colectiva de conocimiento, el diálogo y la acción."²¹

La Educación Popular se convirtió en el método y el movimiento pedagógico de varias organizaciones en América Latina, vinculándose a las luchas contra la dictadura en Chile por el restablecimiento de la democracia, en Centroamérica con los movimientos insurreccionales y en Nicaragua en el Frente Sandinista de Liberación Nacional. Bajo estas ideas surgieron infinidad de organizaciones culturales, centros de educación de adultos, comunidades eclesiales de base, círculos de alfabetización, centros especializados de investigación popular.

4. El postmodernismo y la educación

A finales de los años ochenta y principios de los noventa la Guerra fría estaba a punto de acabar. La posibilidad de un conflicto bélico entre los dos bloques de potencias imperialistas desapareció ante la grave crisis económica y política de la URSS y ante los levantamientos en países de Europa Oriental y China. La *Perestroika*²² y la *Glasnot*²³ impulsadas por

20. *Ibíd.*, pág. 17.

21. *Ibíd.*

22. *Perestroika* o apertura económica.

23. *Glasnot* o apertura política.

Gorbachov, mostraron la condición de Rusia y el camino que seguiría producto de las reformas económicas y políticas que se emprendieron en esos años. La URSS abre las puertas al “libre mercado” y acaba con el existente capitalismo monopolista estatal, para ello fue necesario dejar el “socialismo” y abolir el Partido Comunista. El año de 1989 es un punto de inflexión que cambió los enfoques sobre las relaciones sociales, la política y la cultura, trayendo consigo la debacle de Rusia y el fin de la Guerra fría.

En medio de esta condición, George Bush (padre) plantea que después de la Guerra fría y el triunfo en el Golfo Pérsico, al mundo le espera un nuevo orden mundial que durará 100 años, mientras Margaret Thatcher declaró el triunfo del capitalismo sobre el socialismo en la Guerra fría y Francis Fukuyama se atreve a decir que la historia había llegado a su fin. Los teóricos se lanzaron a analizar la nueva condición y a darle una explicación, muchos de ellos llegando a la conclusión de que el mundo había llegado a la era posindustrial; otros afinaron más su planteamiento al decir que el mundo era ahora postmoderno.

El postmodernismo se sustenta en su crítica a la modernidad, a sus teorías y planeamientos; el iluminismo, el positivismo, el marxismo y el anarquismo. Como dice Esther Díaz, profesora de filosofía de la Universidad de Buenos Aires, “...El proyecto de modernidad apostaba al progreso. Se creía que la ciencia avanzaba hacia la verdad y la ética encontraría la universalidad de normas fundamentadas racionalmente. No obstante, las conmociones sociales y culturales de los últimos decenios parecen contradecir los ideales modernos. La modernidad, preñada de utopías, se dirigía hacia un mañana mejor. Nuestra época desencantada, se desembaraza de las utopías”. “Lyotard, por su parte, denomina, peyorativamente, ‘grandes relatos’ a los proyectos o utopías cuya finalidad era legitimar, dar unidad y fundamentar las instituciones y las prácticas sociales y políticas, las legislaciones, las éticas y las maneras de pensar. Uno de los grandes relatos es de origen hegeliano: la historia humana es concebida como la marcha del espíritu hacia la libertad, todo lo real es racional y todo lo racional es real. Otro de los grandes relatos es el de la emancipación de los trabajadores y la lucha por una sociedad sin clases, de origen marxista. Un tercer gran relato de origen positivista promete un mundo de bienestar para todos basado en el desarrollo de la ciencia y la industria”²⁴.

Vale la pena anotar que en su crítica a la modernidad, los postmodernos “metieron en un mismo saco” todas las teorías y planteamientos elaborados por la modernidad, aunque principalmente hacen referencia a la visión positivista del mundo. Se plantea entonces que si la razón humana

24. Obiols, Guillermo y Obiols, Silvia. *Adolescencia. Posmodernidad y escuela secundaria*. Editorial Norma y Lapelusz. Bogotá, Colombia, 1997. Págs. 49-50.

creadora y científica es la responsable de la destrucción y barbarie del siglo xx, ¿por qué entonces no proponer ideas irracionalistas? ¿Por qué no un mundo sin razón? Los postmodernos pretendieron cubrir con sus discursos y críticas al mundo moderno las esencias de éste, las causas reales de las diferencias sociales, la razón de las guerras, el origen de las desigualdades y como sucedió durante el periodo romántico, regresaron al "yo", al individuo, como único refugio, convirtiéndose en una posición neoconservadora.

Con el postmodernismo se puso en tela de juicio, no sólo la idea de progreso, sino la capacidad del hombre de conocer las leyes de la naturaleza y la sociedad a través de las ciencias físicas, biológicas, psicológicas, históricas, político-sociales, se puso igualmente en entredicho la "realidad objetiva". Si para el hombre moderno esa realidad puede ser conocida y como diría Marx, transformada, de ahí que se puedan elaborar los grandes ideales sociales de cambio, para el postmoderno la realidad objetiva no existe como tal o existe como construcción dialógica, como intersubjetividad.

Los postmodernos cuestionan la validez de la fe en la ciencia y en el racionalismo, así la ciencia se despidió de la objetividad clásica de la modernidad y afirma que aún el tiempo y el espacio deben ser considerados como construcciones conceptuales y no un hecho del mundo objetivo, acabando con las ilusiones, las promesas y las expectativas de la modernidad. Habermas lo plantea claramente en su libro *La postmodernidad* donde afirmará que la modernidad concentró sus esfuerzos en desarrollar una ciencia objetiva, un arte autónomo y leyes universales y morales, "los pensadores de la Ilustración tenían la extravagante expectativa que las artes y las ciencias no sólo promoverían el control de las fuerzas naturales, sino también la comprensión del mundo y del yo, el progreso moral, la justicia de las instituciones e incluso la felicidad de los seres humanos".

La postmodernidad se podría caracterizar por la forma como responde a estos cuatro cuestionamientos:

- a) **En lo epistemológico** se duda de que la verdad esté ahí fuera para ser aprehendida por el sujeto.
- b) **En lo ontológico** se duda de la existencia de esencias universales y de que haya una naturaleza humana eterna e inmutable.
- c) **En lo político** se duda de la función de los grandes relatos y de la posibilidad de un gran proyecto emancipador de la humanidad. Por eso Jean-François Lyotard sugiere que "todo modernismo contiene la utopía de su fin. Si se quiere verdaderamente oponer lo moderno a

lo postmoderno, se puede decir que éste insiste en la reescritura, mientras que lo moderno insiste en la revolución”.

- d) **En lo ético** duda de la posibilidad de una ética universal fundamentada sobre sólidas bases epistemológicas, antropológicas y ontológicas.

El concepto de saber se desplaza radicalmente de lo que consideramos científico y confiable hacia la afirmación del constructivismo radical, en el cual el saber no tiene la función de reflejar la realidad objetiva sino de capacitarnos para obrar y alcanzar objetivos en nuestra experiencia, entonces el saber es poder obrar adecuadamente. Más tarde, pensadores radicalizados (Von Foerster y Von Glaserfeld) que se inscribieron en los denominados sistémico-constructivistas, profundizarán en el antiobjetivismo de la realidad. Famosa es la cita de Von Foerster al afirmar que la objetividad es una ilusión, de que las observaciones pueden hacerse sin un observado, sugiriendo que “el mundo que tenemos que tener en cuenta es un mundo ‘subjetivo’ dependiente de la descripción y que incluye al observador” y señala que “esas propiedades son propiedades de descripciones (representaciones) y no propiedades de objetos. Como veremos, los objetos deben su existencia a las propiedades de las representaciones”.

Si en el lenguaje anterior predominaban palabras como “ideal”, “proyecto”, “progreso” ahora son comunes “reciclaje”, “relax”, “imagen”, “consumo”, “fin de la historia”, “pluralismo”, “paradigma”. Se presenta así un mundo donde predomina el individualismo con ausencia de trascendencia, no en el plano religioso, sino en el sentido de una vida dedicada a un ideal en una época de desencanto, del fin de las utopías, de la ausencia de los grandes proyectos que descansaban sobre la idea del progreso: “El desencanto se produce porque se considera que los ideales de la modernidad no se cumplieron, menos aún si se entiende que dichos ideales eran universalistas, es decir, debían valer para toda la humanidad”²⁵.

En la visión postmoderna incluso la visión del futuro de la humanidad es incierta, posiblemente catastrófica como la que se presenta en películas como *Robocop*, *Inteligencia Artificial*, *Terminator I, II y III*. Bajo esta nueva condición mundial aparecen particularidades culturales antes sometidas, resurgen las cosmovisiones orientales, la medicina natural, la exaltación de los sentidos y del hedonismo, la acupuntura, el tarot, los saberes tradicionales, la exaltación del cuerpo a través de una variedad de dietas y gimnasia de distinto tipo, tratamientos revitalizantes, cirugías

25. Obiols, Guillermo y Obiols, Silvia. *Adolescencia: postmodernidad y escuela secundaria*. Bogotá, Colombia. Editorial Norma.

estéticas, se presenta el surgir de una serie de movimientos como los ecologistas, los feministas, los movimientos homosexuales, nacionalistas y de minorías. Entre los planteamientos del postmodernismo también se destaca su insistencia en la diversidad mundial, la relación entre ciencia y saberes tradicionales o transdisciplinariedad, la importancia de las comunicaciones y la necesidad de reinterpretar las teorías científicas y sociológicas anteriores a 1989.

En las condiciones de notable desarrollo de las fuerzas productivas con procesos como la automatización y la cibernética, se presenta la disminución de la cantidad de obreros agrícolas e industriales, el predominio del sector terciario de la economía, el aumento de las profesiones liberales, los técnicos y los científicos, centrando la dirección de la producción bajo nuevos esquemas de administración, rechazando el modelo taylorista e impulsando modelos más participativos de gerencia horizontal y planeación estratégica; se realizan procesos industriales que producen mercancías de corta duración debido a la constante innovación tecnológica y a la necesidad de producir un gran número de mercancías para vender y obtener ganancia en forma rápida; de igual forma, se sostiene que el conocimiento es la fuerza de producción fundamental, y la información y su adecuada circulación, imprescindibles para el éxito de las empresas.

El mundo de la postguerra fría se concibe como la sociedad del conocimiento donde la revolución científica es el motor de este tiempo. Se afirma que la humanidad en estos últimos 25 años ha aprendido tres veces más que durante el medio millón de años anteriores. Esta sociedad del conocimiento se caracteriza porque la ciencia y la tecnología van conquistando los distintos ámbitos de la vida, los oficios de la sociedad tienen un creciente contenido técnico y cada vez es mayor el número de ocupaciones de alta tecnología, donde las industrias de la inteligencia son las más dinámicas: biotecnología, informática, microelectrónica, robótica e industrias de nuevos materiales.

El postmodernismo es el mundo de la globalización o lo que se ha denominado "la aldea global" expresada en tres dimensiones complementarias: económica, cultural y geopolíticamente. En lo económico, se globaliza la competencia, el mercado de capitales y las organizaciones del trabajo, nacen las trasnacionales como supermonopolios que controlan el 90% de las utilidades de las empresas. En lo cultural, los medios de comunicación difunden e imponen imágenes y estilos de vida, internacionalizando los modos de pensar y en general el modo de vivir. En lo geopolítico se crea una condición de intervención y dominación de las soberanías nacionales de los países tercermundistas, por eso se habla de la muerte

del Estado-Nación puesto que las culturas nacionales pasan a ser "piezas de museo" ante el embate de la cultura global.

Hay que tener en cuenta que la penetración de mercancías en los diferentes países ha quebrado las industrias nacionales, lo que genera el aumento de la pobreza y la migración, pues se calcula que en los últimos años 123 millones de personas están fuera de sus fronteras, de ahí el aumento de los movimientos racistas y xenófobos. Por regla general en este mundo global ganan los empresarios con actividades como la especulación financiera, las telecomunicaciones, la exportación y el comercio, mientras pierden los agricultores y los trabajadores menos cualificados trayendo como consecuencia el crecimiento del número de subempleados en el Tercer Mundo. En tanto los portavoces de la globalización anuncian en forma pomposa los cambios que ha traído la "nueva era", la otra cara de la moneda muestra un mundo donde no han disminuido las diferencias en los niveles de vida, al contrario, el abismo entre países ricos y pobres, entre hombres acaudalados y hombres desheredados ha ido creciendo.

La condición es hoy la de un mundo desequilibrado e injusto pues si bien creció el producto per cápita en Europa, EE.UU., Canadá, Japón y aun en Corea del sur, Singapur y Taiwán, de siete mil millones de habitantes del planeta Tierra, hay más de mil millones de personas viviendo en la pobreza, contando como pobres a los que viven con menos de un dólar diario. Su opuesto opulento y grotesco son las compañías multinacionales que surgieron entre 1970-1980 en los países que son hoy los "héroes" de la globalización y la "tríada" de la prosperidad: EE.UU., Europa y Japón.²⁶ Según las Naciones Unidas en 50.000 empresas multinacionales trabajan más de 85 millones de trabajadores y en 500 de ellas trabajan 47 millones de personas, lo que da como resultado que millones de trabajadores estén integrados en la producción mundial a través de las plantas y filiales de los monopolios por todo el mundo, teniendo que trabajar con los mismos métodos y niveles de productividad impuestos por las multinacionales.

Si bien con la globalización se presenta un nuevo impulso a las fuerzas productivas materiales y sociales, también se ha creado una tremenda desestabilización mundial manifestada en 1990, 1994, 1998, 2008 trayendo como consecuencia la desarticulación de las economías nacionales de los países del Tercer Mundo, acrecentando los niveles de desigualdad social, generando de esta manera oposiciones de luchas frontales a las políticas neoliberales, globalizadoras y en gran medida antidemocráticas, luchas que se han expresado en contra de organismos internacionales como el

26. Kennedy, Paul. *Hacia el siglo XXI*.

Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial, la OTAN y la OMC. El optimismo que se expresó en la economía, las comunicaciones y la cultura duró poco, la globalización no era el “paraíso” del que se hablaba y hoy el mundo se encuentra en tremendas convulsiones y luchas.

La globalización ha traído consigo un cambio en el sistema educativo. La educación se concibe como la palanca del desarrollo de una nación, desde esta perspectiva se insta a los gobiernos a invertir en ella como una forma de solucionar los problemas de pobreza y atraso de los pueblos, dado que las personas que logran el desarrollo de sus capacidades y habilidades son más competitivas en un mundo globalizado, por consiguiente, una de las tareas de la educación es preparar a niños y jóvenes a “aprender a aprender”, capaces de enfrentar las fluctuaciones de un mundo cambiante. Estas transformaciones en la educación se manifiestan con el impulso de nuevas y viejas ideas pedagógicas, nuevos y viejos métodos, nuevos y viejos estilos educativos cuyo centro será la escuela constructivista. Se considera que la educación es el gran nivelador social además de ser el pasaporte de los individuos a la sociedad del conocimiento, con miras a la integración nacional, el crecimiento económico y la superación de la pobreza.

Desde estas perspectivas se trazaron las políticas que debían guiar la educación del siglo xxi, entre ellas la educación para el trabajo, entendida esta no como el repertorio de conductas automatizadas sino como el desarrollo de competencias laborales, es decir, la capacidad real de lograr un objetivo o resultado ocupacional en un contexto dado, lo que se traduce concretamente en “saber hacer en un contexto”. Hoy no se impulsa el conocimiento pormenorizado de las ciencias naturales o sociales, lo que interesa es el desarrollo de habilidades y destrezas, esto es, el desarrollo de competencias.

5. El constructivismo

El constructivismo es citado frecuentemente como una novedad en los sistemas educativos y en sus discursos se plantea como una forma posible de superar los problemas educativos que no han sido resueltos con la aplicación de las diferentes teorías y corrientes pedagógicas. Surge también como una crítica a la educación tradicional.

Como veremos, muchos de los planteamientos del constructivismo no son nuevos, muchos de ellos los podemos encontrar en las escuelas y corrientes pedagógicas que se mencionan a lo largo de este texto, especialmente los que tienen que ver con la Escuela Nueva o Activa. Sin embargo

con el fin de caracterizarlo es necesario plantear que sus bases se encuentran en los postulados elaborados por Piaget, Bruner y Ausubel, en cuanto a lo psicológico y en Kant en cuanto a lo filosófico.

Esto no quiere decir que ellos fuesen constructivistas o que se propusieran fundamentar el constructivismo, han sido más bien otros autores quienes o han querido hacerlos ver así o se han valido de ellos para apoyar sus proyectos. Como hemos visto anteriormente Piaget construye una explicación de cómo se produce el conocimiento y, a su vez, Ausubel construye una explicación del aprendizaje, pero ellos no se clasificaron como constructivistas, sino que fueron autores como César Coll y otros teóricos contemporáneos quienes los han ubicado en esa denominación.

En el caso de Bruner, él mismo se clasifica entre los constructivistas y dice: "Soy, desde hace tiempo, constructivista, y así como creo que nosotros construimos o constituimos el mundo, creo también que el *self* es una construcción, un resultado de la acción y la simbolización". Adicionalmente, a Bruner se le clasifica como constructivista debido a que toma las aportaciones de Piaget y de Ausubel para afirmar que el hombre construye modelos de su mundo y que esas construcciones no son vacías sino significativas e integradas a un contexto que le permiten ir más allá. Ese hombre capta el mundo de una manera que le permite hacer predicciones acerca de lo que vendrá a continuación: el hombre puede hacer comparaciones en pocas milésimas, entre una nueva experiencia y otra y luego las almacena para incorporarlas después al resto del modelo.

Para Carretero, el constructivismo se basa en la idea de que el individuo –tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos– no es un simple producto del ambiente ni el resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se produce día a día como resultado de la interacción entre esos factores. Carretero y Limón aseguran que existen tres tipos de constructivismos:

- 1) El filosófico o epistemológico general que ha inspirado el trabajo empírico de tipo psicológico y que, a su vez, se ha visto refrendado por éste. En el constructivismo filosófico se hace referencia a cómo el ser humano adquiere conocimiento.
- 2) El que contiene las conclusiones que se han derivado de la investigación psicológica evolutiva o cognitiva sobre la adquisición de conocimiento. Donde concibe que el conocimiento humano no se recibe pasivamente ni del mundo ni de nadie, sino que es procesado y construido activamente por el sujeto que conoce.
- 3) El constructivismo pedagógico donde se plantean las implicaciones de dichas investigaciones para la actividad educativa y las investiga-

ciones sobre condiciones en las que se aprenden y se enseñan los nuevos conocimientos. El constructivismo pedagógico se plantea que el verdadero aprendizaje humano es una construcción de cada alumno al lograr modificar su estructura mental y alcanzar un mayor nivel de diversidad, complejidad e integración.

Mientras que Félix Bustos Cobos plantea que el constructivismo no es una propuesta monolítica y por el contrario es una propuesta con diferentes matices que en ocasiones llegan a estar de acuerdo, por eso plantea las siguientes posibilidades:

- a) Constructivismo radical: Kant, Piaget, Vico, Von Glasersfeld.
- b) Constructivismo social o postconstructivismo: Bruner, Berger, Luckmann, Freire, O'Loughlin.
- c) Constructivismo propuesto por Guba y Lincoln.
- d) Constructivismo propuesto por la Escuela Erlanger.
- e) El movimiento de cambio conceptual en el aula: Nussbaum, Driver, Novak...
- f) Constructivismo de los tecnólogos instruccionales: Walter Dick.
- g) Constructivismo ecléctico.
- h) Constructivismo trivial o de simple "moda".²⁷

Algunos autores caracterizan al constructivismo como una serie de principios situados en diferentes psicologías del desarrollo y el aprendizaje: cognoscitivismo, la psicología genética, la psicología del aprendizaje significativo o la escuela socio-histórica. Los constructivistas consideran que es una filosofía de la ciencia y de la educación, además de ser una teoría del aprendizaje. Más aún, para algunos autores es también una ética, en el sentido de que propone una actitud de cuidado por las ideas personales de los alumnos y se compromete con objetivos de autonomía y con problemas de autoridad, además algunos agregan que es una concepción del mundo "al ofrecer una perspectiva global del significado de la aventura humana sobre el modo en que los seres humanos imparten significado a la totalidad de su existencia en orden a sobrevivir y adaptarse".

Se trata efectivamente de una teoría, o de varias teorías diferentes, que ofrecen líneas de argumentación acerca de cómo se constituyen los conocimientos, atendiendo a su grado de validez. El constructivismo surgió como una posición epistemológica sobre el origen del conocimiento con un claro distanciamiento del racionalismo y del empirismo y dicen

27. Bustos Cobos, Félix. "Peligros del constructivismo", en *Educación y Cultura*. N.º 572. Junio de 1994. Pág. 28.

que la principal diferencia entre aquél y estos radica en que en el constructivismo se considera que nuestras teorías siempre pueden modificarse o cambiarse de tal modo que somos capaces de construir una nueva teoría mejor que la anterior.

Uno de sus postulados parte de considerar que el conocimiento no es una copia del mundo, sino una actividad del sujeto y que la elaboración cognoscitiva involucra esquemas previos en los alumnos. A partir de tales principios se pretende luego legitimar o hacer consistentes a las diversas prácticas educativas promovidas. El constructivismo plantea la crítica al sistema educativo diciendo que en la actualidad es el profesor quien realiza las actividades y los alumnos se dedican, la mayoría de las veces, a oír, observar, tomar nota, memorizar lo dicho por el profesor y, en el mejor de los casos, el proceso educativo consiste en que el alumno aplique lo dicho por el profesor.

La pedagogía constructivista es una forma de educar con el objetivo de enseñar al alumno a ser el principal factor de su propia educación, a construir su propio aprendizaje. Lo importante es apoyar al alumno para que por sí mismo discierna cómo puede resolver su problema. El constructivismo promueve una educación en la independencia, en el valerse por sí mismo, en la verdadera libertad.

Para el constructivismo el papel del maestro no es el de transmitir el conocimiento sino el de propiciar los instrumentos para que el alumno los construya a partir de su saber previo y afirma que el punto de mayor interés para la psicología educativa es que, dentro del modelo constructivista, el conocimiento no se adquiere simplemente, no se recibe ni es una copia de la realidad sino que es una construcción del sujeto.

El constructivismo asume que el conocimiento es una construcción mental resultado de la actividad cognitiva del sujeto que aprende. Concibe el conocimiento como una construcción propia, que surge de las comprensiones logradas a partir de los fenómenos que se quieren conocer.

Podemos caracterizar al constructivismo por la manera como responde a estas tres preguntas:

- 1) ¿Qué es lo que puede ser conocido? La respuesta del constructivismo es que existen realidades múltiples y socialmente construidas, no gobernadas por leyes naturales, causales o de cualquiera otra índole. Es una ontología relativista. Las construcciones sobre la realidad son ideadas por los individuos a medida que intentan darle sentido a sus experiencias, las cuales son siempre de naturaleza interactiva. Se conoce a partir de los conocimientos previos. La verdad es definida en función de la persona mejor informada cuantitativa y cualitativa-

mente y que pueda comprender y utilizar dicha información para lograr consenso. No obstante pueden darse, al tiempo, varias construcciones y comprensiones sobre la realidad y sus manifestaciones, la realidad es relativa.

- 2) ¿Cuál es la relación del conocedor con lo conocido (o lo conocible)? El constructivismo postula una epistemología monista y subjetivista porque en la relación sujeto-objeto, es imposible separar el investigador de lo que es investigado, quien conoce y lo que es conocido. Están vinculados de tal manera que los hallazgos de una investigación son, literalmente, una creación del proceso de investigación y los valores y creencias del conocedor se encuentran presentes y participan en el proceso.
- 3) ¿Cómo conocemos? El constructivismo asume una metodología interpretativa, hermenéutica que involucra el análisis y la crítica en la construcción del conocimiento sobre la realidad. No pretende la "explicación" de los fenómenos sino la "comprensión" de los mismos. Busca dar sentido o significado a las interacciones en las cuales está comprometido el investigador.

El constructivismo, en consonancia con la visión postmoderna, se opone a las consideraciones e interpretaciones hechas por la modernidad, desde el positivismo y el marxismo que postulaban una ontología realista, asumiendo la existencia de una realidad única que funciona de acuerdo con leyes naturales que se manifiestan en relaciones causa-efecto y cuyas verdades son afirmaciones isomórficas con la realidad. Mientras el constructivismo tiene sus raíces remotas en el fenomenalismo de Emmanuel Kant, quien afirmó que la realidad "en sí misma" o *noúmeno* no puede ser conocida. Solo pueden conocerse los fenómenos, es decir, la manera como se manifiestan los objetos al sujeto o conocedor.

El constructivismo radical afirma que nunca se podrá llegar a conocer la realidad como lo que es, ya que al enfrentarse al objeto de conocimiento, no se hace sino ordenar los datos que el objeto ofrece en el marco teórico del que se dispone. Así, por ejemplo, para el constructivismo la ciencia no ofrece una descripción exacta de cómo son las cosas, sino solamente una aproximación a la verdad, que sirve mientras no se disponga de una explicación subjetivamente más válida.

Esta concepción epistemológica y ontológica trae como consecuencia una postura ideológica y política. En efecto, si no existe una realidad objetiva independiente de nuestra mente susceptible de ser conocida y transformada, y si la realidad es construida por cada uno de nosotros como sujeto cognoscente, implica, en palabras de Maturana, asumir una postura

de aceptación legítima del otro y de la construcción que hace de la realidad. Si el lugar que ocupa el otro en el mundo es distinto al mío, y su "objetividad" será distinta, no puedo sino escucharle con respeto, de modo que debemos asumir una actitud tolerante frente al otro. Verdadero o falso son atribuciones que tienen sentido dentro de un universo específico de relaciones, y por tanto ocurren únicamente bajo condiciones sociales e históricas determinadas.

Desde esta postura se considera que las diferencias son el germen de los conflictos y éstos son causa de ruptura y desintegración social; por eso los seres humanos deben encontrar los medios para generar realidades compartidas, dentro de un marco de estabilidad suficientemente amplio como para garantizar el equilibrio entre lo social y lo individual. Cuando nadie puede pretender la mirada correcta, y cuando el diálogo está por encima de la imposición, entonces tenemos el fundamento para el necesario respeto que exige la convivencia social. La tarea es buscar colectivamente la mejor solución, aunque no sea posible alcanzar la verdadera. Esto trae como consecuencia en la educación la necesidad de llegar a acuerdos, consensos entre maestros, estudiantes, directivos y padres de familia, que sirven de base para establecer esa convivencia dentro de la escuela.

Esta concepción del constructivismo radical tiene consecuencias en la práctica educativa. Los educadores influidos por esta perspectiva sostienen que la enseñanza de la ciencia empírica no podría suponer un aprendizaje de un conocimiento representativo del mundo, ni una recepción pasiva de alguna transmisión del saber científico. Ambas pretensiones son inaceptables para cualquier constructivismo.

Generalmente las propuestas didácticas y metodológicas del constructivismo no se presentan abiertamente junto con los principios epistemológicos y ontológicos, por el contrario sus concepciones se muestran de una manera "novedosa" y ante todo planteando una diferencia radical con el modelo instruccional.

Aparte de sus raíces y concepciones filosóficas y epistemológicas el constructivismo retoma un sinnúmero de planteamientos de la Escuela Nueva y Activa, entre ellos los postulados del gobierno escolar, el aprender haciendo, el activismo, el papel del maestro como un mediador, el centrar en los intereses de los niños, además de una serie de premisas de la escuela anarquista como la autonomía, la libertad y el antiautoritarismo.

Para finalizar es necesario decir que el constructivismo dejó de lado una serie de discusiones, entre ellas la relación educación y política, que para los constructivistas no aparece por ningún lado; su crítica se centra

en el modelo pedagógico tradicional, pero no el que tiene como centro el confesionalismo y la Escolástica. Para ellos lo tradicional es la tecnología educativa, la educación que tiene como centro psicológico el conductismo y como centro filosófico el positivismo. Por eso proponen una educación basada en las ciencias cognitivas y en el desarrollo de procesos mentales.